

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Cleonice Maria Tomazzetti

**PEDAGOGIA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Florianópolis

2004

Cleonice Maria Tomazzetti

**PEDAGOGIA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Ensino e Formação do Educador, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

Florianópolis

2004

Ata de Aprovação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que acompanharam a sua "feitura" ao longo desses quatro anos e meio de estudo, dedicação e parcerias. Estão aqui incluídas as pessoas de minha família primeira. Minha mãe, minhas irmãs, meus irmãos, meus cunhados e cunhadas e, principalmente, minhas crianças. Sobrinhos e sobrinhas, filhos e filhas dos outros mas que, com maior ou menor intensidade, me instigaram na busca para meu trabalho de formadora. A pessoas que nos deixaram, mas também aquelas que vieram partilhar a vida conosco. A meu pai, que nos deixou sem poder ver a finalização desta etapa de minha vida, minha saudade. Ao Paulo, que, mesmo estando afastado deste momento de sua realização, foi companheiro na gestação da pesquisa e da vida com seu incentivo e sua confiança em minha capacidade. E à nossa filha Alice, que surgiu como presença de luz em minha vida, indicando-me minhas ausências e minhas potencialidades como mãe, mulher e companheira.

Às pessoas que constituíram minha segunda família em Florianópolis, cidade maravilhosa em encontros, possibilidades e desafios. Aqui participei do primeiro e mais sólido grupo de mulheres amigas e companheiras de trabalho, de parceria e de amizade: colegas de turma do doutorado 2000. Felizes de nós que nos permitimos esta intimidade, capazes de apoiar, ombrear e partilhar a tessitura da vida. Muito especialmente à Dé, irmã descoberta no doutorado: obrigada por me deixar aprender contigo que viver é uma decisão! À Pat, companheira que me ampara para juntas bebermos da vida! À Rô, que me entende de qualquer jeito, sem precisar fazer força! À Bela, que me mostrou o jeito doce e calmo da vida! E a Mariléia, Anamélea, e Ilana pela possibilidade do encontro. Especialmente, meu compadre Nico, e minhas amigas Maria Helena e Lilane, obrigada pela presença de vocês em meu caminho.

Aos companheiros do Núcleo Mover, ao qual me vinculei, como grupo de pesquisa e estudo. Especialmente ao meu orientador, Fleuri que, além da orientação acadêmica, possibilita, através do seu trabalho à frente do Mover, permite às pessoas recém-chegadas participem de uma intensa rede de relações e de parcerias. Principalmente por ter permitido meu encontro com Izabel e Ivone, que descobri através desse núcleo. A vocês, obrigado pela generosidade e inteligência na leitura atenta, cuidadosa e profícua do texto final.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os integrantes do Núcleo Mover, especialmente ao Gabriel e à Sandra, pelas ajudas técnicas e pelo apoio seguro no computador.

Aos professores e professoras do curso de doutorado em Educação da UFSC.

Aos meus colegas no Departamento de Metodologia do Ensino na UFSM, especialmente ao Fábio.

Aos amigos e amigas, velhos e novos.

E a todas as pessoas que estiveram comigo ao longo deste percurso.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	IV
AGRADECIMENTOS	V
LISTA DE SIGLAS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT.....	X
RESUMEN	XI
APRESENTAÇÃO	12
PARTE I.....	20
A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFERENCIAIS PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: ALGUNS ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO	20
1.1 <i>Trajetória escolar e preocupação temática se entrelaçando.....</i>	20
1.2 <i>Diferentes perspectivas formativas em questão e disputas entre referenciais: a perspectiva curricular da Universidade Federal de Santa Maria. 25</i>	
1.3 <i>A especialização da formação de professores em diferentes espaços/tempos institucionais</i>	29
1.3.1 <i>A ambigüidade das concepções de assistência e educação na Educação Infantil</i>	38
1.4 <i>A formação de professores através da relação entre teoria e prática</i>	44
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: PERCURSOS PARA OUTRAS PERCEPÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	48
2.1 <i>Rede de trajetórias históricas e de pesquisa sobre multi/interculturalismo</i>	48
2.2 <i>Contribuições da concepção multi/intercultural para a formação de professores da Educação Infantil.....</i>	62
CAPÍTULO 3 - INFÂNCIA E PEDAGOGIA: ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	70

3.1 As Crianças da Pedagogia _ processos históricos e culturais de compreensão da infância.....	71
3.2 Projetos formativos em disputa para a constituição da profissionalidade docente.....	80
3.3 Encontro entre infância e Pedagogia/Didática na Educação Infantil: um percurso possível.....	94
3.4 A investigação-ação educacional como potencial para a formação de professores na perspectiva intercultural.....	101
3.5 Construindo uma identidade que não é uma para a escola da infância e sua profissionalidade.....	103
CAPÍTULO 4 - O SENTIDO DA IDENTIDADE CULTURAL NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	109
4.1 O contexto das diretrizes para a formação de professores	109
4.2 Uma nova (cultura da) formação –o conteúdo curricular das diretrizes	114
4.3 A diferença também na formação do profissional para a infância	128
PARTE II.....	131
PERCURSOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA	131
CAPÍTULO 5 - PRIMEIRO ITINERÁRIO: COMPARTILHANDO INVESTIGAÇÃO E AÇÃO COMO DESAFIO À PRÁTICA EDUCATIVA.....	134
5.1 Encontros e desencontros do caminho: os fios da teia do conhecimento	144
5.2 Minhas companheiras/os e meus passos neste caminhar	152
CAPÍTULO 6 - SEGUNDO ITINERÁRIO: DA INTENCIONALIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	190
6.1 Primeiro ato: a construção de pontes como princípio organizador do trabalho formativo.....	190
6.2 Segundo Ato: Organização Escolar II e a ambivalência da negociação curricular.....	201
6.3 Os Entre-Lugares da Formação: sobre avanços e dificuldades.....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE –Associação Nacional pela Formação de Professores

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPE –Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CNPq –Conselho Nacional de Pesquisa

EJA –Educação de Jovens e Adultos

I.A.E. –Investigação-Ação Educativa

ISE –Institutos Superiores de Educação

MEC –Ministério da Educação

MEN –Metodologia do Ensino

NEI IPÊ AMARELO –Núcleo de Educação Infantil “Ipê Amarelo”

OEI –Organização de Estados Ibero-Americanos

OMEP –Organização Mundial pela Educação Pré-Escolar

PET –Programa Especial de Treinamento

PCN –Parâmetros Curriculares Nacionais

PROLICEN –Programa de Licenciaturas

SESU –Secretaria de Ensino Superior

UFSC –Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS –Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo abordar a potencialidade da Educação intercultural para a formação de professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia. Através da experiência no ensino universitário, este trabalho buscou elucidar as relações entre infância e Pedagogia segundo a perspectiva intercultural, indicando suas implicações para a formação de professores. Com vistas a este objetivo, se apresentaram duas práticas formativas problematizadas e escrutinadas pelo questionamento e pelo argumento científico. O eixo condutor deste trabalho é a organização de situações educativas pautadas pelo diálogo com a realidade, estabelecendo relações entre as diretrizes didático-pedagógicas (expressões da política pública) e as temáticas advindas dos contextos socioculturais de educandos e educadores, bem como os conhecimentos formulados pela cultura acadêmica. Para a constituição dos referenciais de análise da tese, a Educação intercultural foi adotada como abordagem epistemológica em sintonia com a perspectiva crítica da investigação-ação educativa. A pesquisa possibilitou identificar a criança como centralidade a ser considerada na formação de professores a partir da ampliação das referências que o campo da Didática produz ao mobilizar conhecimentos de ordem metodológica, epistemológica e pedagógica. Os elementos trazidos à discussão referem-se, portanto, à necessidade de se constituir uma perspectiva formativa cuja centralidade seja a criança, em que suas lógicas, seus modos de ser e suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para a pedagogia que a sustenta.

ABSTRACT

This paper analyses the potentiality of intercultural education in order to enable new teachers for children education at the pedagogy course. Through the experience from academic teaching, this study tried to clarify the relationship between childhood and pedagogy according to the intercultural perspective, presenting its implications for qualification of new teachers. In order to achieve such purpose, two problematic scrutinized ways by questioning and scientific argument have been presented. The leading wheel of this study is the organization of educational situations ruled by a dialogue with the reality, establishing relations between didactic-pedagogical rules (public politics' expression) and topics came upon from social-cultural contexts of teachers and students, as well as the knowledge formulated by academic culture. For the constitution of the thesis analysis references, the intercultural education was adopted as an epistemological approach along with critical perspective of educational investigation. The research made possible the identification the child as centrality and to be considered in the qualification of teachers from the amplification of references that didactic field produces when dealing with knowledge related to the methodological and epistemological and pedagogical order. The elements brought to this discussion have to do with the need to create formation perspective whose centrality is based on the child, in which their ideas and the way he/she lives and his/her world references are the start and arrival point for the pedagogy used with his/her

RESUMEN

El presente trabajo tuvo por objetivo abordar la potencialidad de la educación intercultural para la formación de profesores y profesoras de la Educación Infantil en el curso de Pedagogía. Este trabajo procuró, mediante la experiencia en la enseñanza universitaria, explicar las relaciones entre infancia y pedagogía según la perspectiva intercultural, indicando sus implicaciones para la formación de profesores y profesoras. A partir de este objetivo se presentaron dos prácticas formativas, que fueron problematizadas y examinadas atentamente por la argumentación científica. El eje conductor del presente trabajo es la organización de situaciones educativas pautadas por el diálogo con la realidad, estableciendo relaciones entre las directrices didáctico-pedagógicas (las expresiones de la política pública) y las temáticas de los contextos socio-culturales de los alumnos y alumnas y de los docentes, como también los conocimientos formulados por la cultura académica. Para la constitución de los referentes y los análisis de la tesis, se adoptó un abordaje epistemológico de la educación intercultural en sintonía con la perspectiva crítica de la investigación-acción educativa. La investigación posibilitó identificar los niños y las niñas como una centralidad a ser considerada en la formación docente. Dicha centralidad fue considerada a partir de la ampliación de las referencias que el campo de la didáctica produce al movilizar conocimientos de orden metodológico, epistemológico y pedagógico. Entonces, los elementos incorporados en la discusión se refieren a la necesidad de constituir una perspectiva formativa cuya centralidad sean los niños y las niñas en que sus lógicas, sus modos de ser y sus referencias del mundo sean un punto de partida y de llegada para la pedagogía que la sostiene.

APRESENTAÇÃO

As necessidades de análise e de reflexão críticas sobre práticas de Educação básica são, hoje, elementos que fazem parte de minha formação profissional. Abordar a política educacional brasileira e os discursos e práticas sobre a função docente é atividade reflexiva usual ao longo da profissionalidade da docência. Aprendemos a analisar e a discutir os objetivos, os princípios e as distorções do sistema de ensino e, entretanto, temos dificuldade de orientar esses processos em relação à realidade concreta na qual nos inserimos. Neste sentido, torna-se comum deslocarmos perspectivas de entendimento dos contextos nos quais nos inserimos, abordando a realidade educacional de forma distante das situações concretas que a originam.

O trabalho a seguir apresentado está orientado para buscar o diálogo intenso entre experiência vivida e conhecimento educacional, num esforço de demonstrar as possibilidades da conexão entre o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento educacional a partir das necessidades formativas.

A partir da experiência no ensino universitário, participando de diversas instâncias institucionais, fui elaborando uma perspectiva de formação educacional cujas bases estão presentes nesta pesquisa.

Foram processos institucionais como o Programa de Licenciaturas _ PROLICEN, e o Programa Especial de Treinamento _ PET, e a intensa atuação nos movimentos de Reformulação Curricular e Coordenação do curso de Pedagogia que contribuíram para minha percepção da complexidade dos processos formativos, complexidade que expressa as dimensões pessoais e institucionais dos processos educativos, em simultaneidade com os contextos que concorrem para a consolidação do ato de educar. Trata-se da experiência de atuar na formação de jovens e adultos que, ao interagirem contextos escolares, produzem novos significados às suas referências pessoais. A relação entre os seus contextos de origem e os contextos institucionais - no Ensino Superior e na Educação Básica - deflagra novas configurações relacionais, produzindo, simultaneamente, modificações nos indivíduos e nos contextos. Tal percepção desafiou minhas referências teórico-práticas e sustentou minhas atividades profissionais na Educação, o que gerou a necessidade de um intenso diálogo entre experiência e conhecimento educacional.

Atuar em projetos de pesquisa em ensino, compartilhados com colegas professores e acadêmicas/os do curso de Pedagogia, forneceu as referências do trabalho de investigação e a colaboração como princípio educativo. Fazer das escolas um espaço de desenvolvimento profissional para os/as docentes e de aprendizagem significativa para as crianças e jovens em formação escolar tornou-se ponto de apoio importante em minhas práticas como professora. A organização do trabalho educativo está, nessa perspectiva, pautada pela sua função social, colocando em relevância o que se ensina e o que se aprende em função da transformação das pessoas e de suas vidas.

A Educação de jovens e adultos para a atividade docente com crianças pequenas foi, assim configurando-se como uma modalidade educativa capaz de romper com a rigidez da padronização escolar. Meus referenciais teórico-metodológicos comportavam o conflito como princípio educativo e necessitavam das referências singulares e provisórias da vidas das pessoas para alimentar o processo didático-pedagógico.

Neste sentido, entendo que os canais e as formas de expressão das pessoas e dos contextos são potenciais conhecimentos educacionais, uma vez que torná-los problemáticos para o entendimento de sujeitos educativos pode gerar novas necessidades a serem buscadas na formação.

É necessária, para isso, a superação das práticas formativas que isolam a vida das crianças dos conteúdos escolares e o conhecimento da vida, rompendo com a referência da criança como sujeito incompleto, imaturo, incapaz. Para esta referência, concorre a concepção de infância homogênea, para a qual as crianças são seres de razão, mas puramente dispostos a se adaptarem e a se conformarem com a cultura dos adultos. A função educativa adequada a esta lógica "ensina" padrões culturais baseados em processos de homogeneização, realizando-se através de uma seleção cultural e de uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993).

Os novos estudos sociais da infância e as novas pesquisas colocam a criança como alguém com modos próprios de ser e pôr-se no mundo, diferente dos adultos. Faria (1999) defende que a incompletude, a precariedade e a ausência são, exatamente, o que diferencia e caracteriza a infância. Porque seus modos de se expressar são diferentes dos modos próprios dos adultos, e porque não sabem fazer coisas que os adultos fazem, tornam-se produtoras de uma cultura infantil. Para Kramer (1999), aceitar que somos feitos de pluralidade é requisito fundamental da concepção de criança como produtora e não, apenas, reprodutora de cultura. Segundo a autora, o processo pelo qual as pessoas

se tornam individuais e singulares se dá, exatamente, neste reconhecimento do outro e de suas diferenças numa experiência crítica da formação cultural. Considerar crianças como “atores sociais e culturais” implica, portanto, compreender que a singularidade da infância reside no movimento entre os contextos dos mundos adulto e infantil. Para James, Jenks e Prout (1998), as crianças são produtoras de cultura porque ocupam um lugar _ a infância _ transitório específico e, por isso, tornam-se, necessariamente, os principais veículos da cultura para as gerações seguintes.

O projeto educativo coerente com esta perspectiva precisa avançar em direção à autonomia, atribuindo a centralidade a estes sujeitos (e seus atributos culturais, como sexo, classe social, cultura, etnia) não dominantes para a Pedagogia, “[...] propondo idéias e práticas educativas coerentes com o ponto de vista de quem não é hegemônico e, mais ainda, não tem poder pelo fato de ser criança” (FALTERI, 1998, p. 40).

Os estudos e pesquisas desenvolvidos para a elaboração da tese aqui apresentada situam a formação de professores como campo onde se articulam a complexidade da infância e a Educação como negociação de significados comuns, trocas, abertura à alteridade (ao outro), interações, reciprocidade, solidariedade. Não priorizei a discussão da infância, como foco principal, mas considere a Didática como elemento articulador da formação docente. Neste sentido, a formação profissional deverá promover modalidades educativas que considerem o conflito como base para a organização e produção do conhecimento, prestando atenção aos preconceitos e estereótipos que produzem a exclusão. Ao inviabilizar a inclusão, estes negam o reconhecimento dos processos aculturadores (interação entre culturas) que “colonizam” as culturas minoritárias (ou as manifestações de diferença). Por fim, pretendo uma Didática que fortaleça a democracia participativa e os processos dialógicos, nos quais o “direito à diferença” é condição para a igualdade de direitos. Está indicado, a partir desses marcos referenciais, que a tese está em busca das conexões e relações possíveis para reescrever uma proposta educativa de formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação intercultural. Nesta direção, cabe perguntar:

Que estratégias Didáticas os/as professores de Educação Infantil precisam desenvolver para lidar com a complexidade cultural da infância?

Quais implicações tais necessidades Didáticas apresentam para a formação de professores de Educação Infantil?

Devido à natureza do trabalho educativo, compreendemos a Educação como trama de relações de Educação recíproca entre diferentes sujeitos que se educam mediados por

contextos diferentes. Trata-se das relações entre adultos e crianças (geração); entre professores e alunos/as e entre contextos familiares e extrafamiliares, suas instituições e culturas (cultura escolar e cultura social).

A formação de professores, como campo ativador das relações entre diferentes sujeitos (adultos, crianças, professores e alunos/as) articula os valores que advêm dos seus diferentes contextos e as suas experiências vivenciais aos conhecimentos científicos. Como articulador, o processo formativo compõe uma trama de conhecimentos necessários para a atividade docente, e é onde a Didática se encontra na possibilidade de síntese organizadora da prática educativa.

Então, como garantir que a formação inicial de professores para a Educação Infantil incorpore elementos que desenvolvam o ser criança, cuja preocupação seja ela e não apenas as regras, o conjunto disciplinar regulador da infância? Como universalizar o acesso e a qualidade das instituições de Educação Infantil, dando sentido à escola do ponto de vista da criança, sem validar o projeto homogeneizador da Pedagogia?

Em consonância com esta perspectiva, questionar a lógica disciplinar e unidimensional dos currículos e programas da Pedagogia torna-se imprescindível diante do entendimento da criança como sujeito ativo na produção de significados e de sentidos e, portanto, de conhecimento acerca do mundo que a envolve. Este é o foco do primeiro capítulo da Parte I desta tese.

Desenvolver esta perspectiva formativa em que a criança é sujeito e protagonista do projeto educativo desafia a lógica homogeneizadora da Pedagogia, e sua compreensão se fortalece a partir da heterogeneidade trazida pelas crianças e seus contextos de origem, constituindo-se em presença multicultural nos espaços educativos.

Por isso, investigar práticas educativas escolares no campo da Pedagogia implica, primeiramente, considerá-lo como locus privilegiado para a formação profissional de professores para a Educação Infantil. Mas, como segundo elemento, implica compreender que sua constituição decorre de diferentes perspectivas curriculares e concepções, indicando as tensões que contribuíram para a constituição de sua identidade em diferentes momentos histórico-políticos.

O segundo capítulo da Parte I desta tese destaca a perspectiva da intercultura na Educação. A intercultura é considerada produtora e produto de meu entendimento acerca da atividade educativa em contextos extrafamiliares, tornando-se necessária devido à busca de explicações para as diferenças entre os sujeitos e suas culturas de origem. Mas é na possibilidade de novas configurações das práticas educativas na

Educação Infantil que localize o potencial da abordagem intercultural na Educação. Tornou-se significativa sua adoção ao demonstrar seu potencial, não só na atividade educativa com crianças, mas, sobretudo, na sua articulação com o princípio educativo da investigação, apontando para a percepção da diferença e sua incorporação no trabalho didático-pedagógico. E isto pode ser alcançado mediante atitudes que venham a desestruturar os mecanismos cerceadores da autonomia criadora de adultos e crianças, educadores e educandos, resgatando o pedagógico como território de experimentação e criação docente, e recolocando a conexão entre os problemas e fragilidades das práticas educativas e a situação social na qual instituições e sujeitos estão imersos.

A construção das inter-relações entre infância, Educação e formação, desenvolvida no capítulo seguinte, expressa as dimensões da complexidade da infância contempladas ao longo desta pesquisa, expressando as referências da infância para a Didática e a Pedagogia. Neste terceiro capítulo da parte I da tese, é tematizada a multidimensionalidade das referências culturais das crianças – geração, etnia, gênero, classe social, etc. – na constituição das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais aos quais pertencem, e as interações com os projetos educativos para a infância.

Compõem, ainda, esse capítulo, as referências teórico-metodológicas pressupostas na formação educacional e profissional de Educação Infantil, expressando os elementos conceituais-chave para a organização curricular através de contextos educativos segundo a dimensão intercultural. Partindo desses pressupostos, se tornou necessária a definição de uma escola destinada à infância que apresente uma Pedagogia e uma Didática construídas a partir da recuperação do percurso histórico da concepção de criança. Ou seja, desde a concepção que apresentava uma identidade negativa – definida como identidade de criança-adulto e criança-filho-aluno – até constituir-se como identidade positiva – criança-sujeito social. Na composição dessas imagens da infância para a Pedagogia, construídas historicamente e socialmente, podemos apreender a complexidade da infância, com suas características mais intrínsecas.

Neste sentido, entendo a Didática como eixo formador de tal modo articulada aos conhecimentos que compõem a Pedagogia da Educação Infantil que se torna fundamental, não só para dar conta dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes em formação inicial, nos cursos de Pedagogia, mas como responsável pela organização do pensamento-ação pedagógico na relação com as crianças em contextos educativos institucionais. Ou seja, como campo de saber que mobiliza muito mais do que “conteúdos” a serem ensinados às crianças, mas, sobretudo, mobiliza os

dispositivos pedagógico-educativos necessários para a garantia da constituição e desenvolvimento das dimensões que se vinculam ao sujeito-criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o jogo, a linguagem verbal e não verbal, o movimento, a fantasia, a imaginação (etc.) A Didática é aqui entendida como articuladora de contextos educativos, fundamentais para as relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas múltiplas interações entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si).

Tenciono apontar que a formação docente, juntamente com a profissionalidade para a Educação Infantil, requer uma Didática articulada aos contextos educativos, que trazem as culturas de crianças e adultos como expressão de suas referências de mundo, através de processos investigativos. A abordagem da Educação intercultural descortina-se como potencialidade para o trabalho formativo de professores da Educação Infantil em conexão com a investigação-ação educacional, unificando formação, infância e intercultura.

O conteúdo do quarto capítulo encerra esta primeira parte da tese. Pontuo alguns limites e possibilidades dados pela orientação oficial para a formação de professores no que diz respeito ao entendimento do que seja conhecimento educacional necessário para a atividade docente, expresso em parte de seu conteúdo. O avanço da sociedade do conhecimento sobre meus modos de organização social é inegável, sobretudo como referência para as orientações políticas da reforma da Educação neste início de século XXI (DELORS, 1996). Entretanto, ao mesmo tempo em que essas orientações disseminam uma homogeneização de processos educativos, formativos e de construção de conhecimento, se reconhece, fortemente, a diversidade como presença no interior das instituições educativas, mesmo que seja no sentido de acolher para regular. Um dos objetivos do quarto capítulo da tese é escrutinar as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, Nível Superior, em cursos de graduação (MEC, 2002), visando a demonstrar que a investigação-ação pode ser útil para recuperar a diversidade, a heterogeneidade e a validade dos conhecimentos para além da homogeneização que a cultura de massas propõe. Ao trabalhar com a investigação-ação na formação de professores, estou negando o conhecimento padronizado como referência dominante nos processos educativos, pois existem conhecimentos elaborados por diferentes sujeitos e em diferentes contextos. A utilização da perspectiva da investigação-ação educacional, aliada à lógica multidimensional, permite outra leitura da diversidade como conteúdo pedagógico, porque trabalha no sentido de aprofundar a elaboração do conhecimento em

contraposição à velocidade e à necessidade de consumo como requisitos desta nova ordem: a sociedade do conhecimento.

Ao buscar ampliar o entendimento de minha atuação de professora-formadora no interior do curso de Pedagogia, situada a partir de experiências de investigação-ação educacional possíveis por causa de uma rede de trabalho constituída nessa perspectiva, a emergência das questões de pesquisa se pôs claramente para mim. Como a experiência formativa de profissionais de Educação Infantil pode se constituir num diálogo entre adultos e crianças, entre conhecimento escolar e conhecimento experiencial? E ainda, quais elementos são capazes de, num processo formativo, desencadear ações e constructos que incorporem a criança como sujeito ativo nos processos educativos escolares?

A segunda parte da tese trata, então, de escrutinar os registros de dois desses projetos de trabalho na formação de professores, no interior do curso de Pedagogia. Como itinerários, expressam diferentes momentos de atuação/formação profissional. Diferenciam-se em tempos e instituições. O primeiro percurso ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹, como o último percurso transcorreu junto às acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O primeiro indica elaborações e proposta de trabalho formativo anteriores ao ingresso no curso de Doutorado em Educação da UFSC, e o último itinerário expressa os elementos novos que foram apreendidos e sistematizados em atividade de Docência Orientada, na UFSC².

Denominados de itinerários formativos, pautados pela proposta de investigação-ação educativa, problematizam trajetórias de experiências formativas com a intenção de averiguar a pertinência e os desafios postos pelas questões complexas da infância, que trazem à tona as referências da Educação intercultural na formação de professores, disponibilizadas através das estratégias e dos suportes da investigação-ação educativa.

Os itinerários são considerados pontos onde se encontram múltiplas referências e várias lógicas. Referências das disciplinas que ali se cruzam para compor o campo da formação inicial em Educação, como, por exemplo, metodologias do ensino de ciências,

¹ A experiência formativa nesta instituição se desenvolveu no contexto disciplinar da Prática de Ensino em Educação Pré-Escolar (MEN 423), do Curso de Pedagogia, Habilitação em Magistério para a Educação Pré-Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

² Atividade não obrigatória, de caráter acadêmico, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (orientador). Transcorreu durante um período de dois semestres consecutivos (2º de 2000 e 1º de 2001), e teve por objetivo desenvolver algumas atividades do projeto de pesquisa do Doutorado.

artes plásticas, Educação psicomotora. Lógicas dos sujeitos e dos contextos, que nesse lugar entram em interação, como, por exemplo, os contextos macro e microsociais. Estes itinerários foram selecionados porque permitiram enxergar os novos desafios para a formação docente. Através da reflexão sobre a experiência, indicaram os elementos invisíveis ou pouco visíveis no meu/meu caminhar, considerando a alteridade na elaboração de propostas didático-pedagógicas para a Educação Infantil. Assim, através dos itinerários problematizados, podemos ir descobrindo, elaborando e reelaborando os meus referenciais a partir das complexidades que estavam invisíveis em meus projetos formativos.

Nesse sentido, os textos dos itinerários compõem e expressam uma espiral de ciclos em que a dinâmica dos processos foi pautando os elementos a serem incorporados, descartados e/ou modificados nas práticas educativas formativas.

Através dos itinerários percorridos segundo a perspectiva da investigação-ação educativa, pude identificar as necessidades que iam se pondo à medida que as complexidades da temática da infância ganhavam visibilidade. Dessa forma, compreendi a investigação-ação educativa como uma estratégia formativa que potencializa as relações entre contextos e entre sujeitos heterogêneos. Ela aciona buscas de outras referências para incluir os elementos advindos da experiência, da reflexão sobre a prática e dá corpo aos conhecimentos que estão sendo constituídos pelo professor em formação.

PARTE I

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFERENCIAIS PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: ALGUNS ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO

1.1 Trajetória escolar e preocupação temática se entrelaçando

A necessidade de analisar criticamente minha trajetória profissional para comunicar a outras pessoas nos faz perceber o quanto isto não é cotidiano para o meu trabalho. A proposta desta pesquisa segue a orientação de busca do diálogo entre realidade e conhecimento para a superação de problemas educacionais. Tal posição explicita uma perspectiva assumida em minha trajetória profissional: a de que a pesquisa em Educação pode ser feita com os sujeitos, e não só para ou sobre os sujeitos educativos. Ou seja, trilhar os caminhos que aproximam pesquisa e prática educativa exige de nós, pesquisadores-educadores, condutas e opções capazes de desencadear mudanças nos sujeitos – parceiros e colaboradores – e nos contextos que os envolvem.

Esta preocupação tem me acompanhado como professora universitária, participando dos processos que são institucionais, representados por movimentos de reformulação curricular, editais para projetos de curso (Prolicen _ Programa das Licenciaturas; PET _ Programa Especial de Treinamento), cargos administrativos e, ao mesmo tempo, processos pessoais de formação/qualificação profissional. Ambas as esferas de minha atuação se dão num momento do meu tempo histórico em que os desafios colocados exigem solidez na formação escolar e inicial, bem como iniciativa para enfrentá-los. Refiro-me à Reforma do Estado brasileiro e seu decorrente alcance no sistema educacional do País, a qual nos deixa alertas para as mudanças anunciadas, como bem pudemos acompanhar, por exemplo, na edição do Decreto-Lei 3.276/99 extinguindo a docência no interior dos cursos de Pedagogia, posteriormente alterado pelo Decreto 3.554/2000.

Entretanto, à frente do curso de Pedagogia, assumi em nível pessoal o desafio de reformular o currículo conjuntamente com seu Colegiado, como venho, desde 1994 (ano de meu ingresso na UFSM), participando ativamente de processos e projetos que têm

como perspectiva a colaboração dos sujeitos que atuam nos contextos disciplinares e integradores do curso.

Foi assim que encarei ser professora; mesmo no Magistério de nível médio, quando a decisão era menos minha e mais da família, percebi que a resistência que eu estabelecia em ser professora se sustentava na compreensão de que esta profissão é de natureza complexa e mestiça. Ou seja, os conhecimentos necessários à prática educativa são tecidos de forma interdependente entre teoria e prática, nos interstícios da pessoalidade e da institucionalidade, ampliam-se e complexificam-se à medida que são compostos por uma simultaneidade de dimensões: a histórica, a econômica, a sociológica, a biológica, a econômica, a psicológica, a pedagógica, etc. Constitui-se, inseparavelmente, como multidimensional.

Ser estudante de “magistério”, seja no nível médio, seja no superior, é uma situação diferenciada: o aspirante a professor não pode simplesmente aceitar os “fatos” da realidade, e sim buscar explicações que dêem conta da variada gama de fatores que se relacionam para determinar uma dada situação, porque a ação do professor está diretamente ligada à singularidade e à provisoriedade da vida de pessoas, de seu presente e de seu futuro. Fazer formação para ser docente exige, nas sessões de estudo, nas salas de aula, colocar-se na perspectiva dialógico-problematizadora, ou seja, questionar o óbvio, o dado e o tácito para encontrar e reconstruir os conhecimentos que podem desencadear alternativas de transformação da situação questionada.

Quando de meu ingresso na universidade, a opção pela habilitação em Educação Infantil se fez devido a uma questão pragmática: ampliar o campo de trabalho, pois já possuía habilitação para o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, outra motivação menos consciente se apresentava: buscar uma modalidade educativa na qual fosse possível romper com as formas rígidas e pouco permeáveis à vida das pessoas e às suas necessidades, no caso, atuando profissionalmente com crianças pequenas.

Tanto nas escolas da Educação Básica em que trabalhei quanto no espaço universitário em que atuo, minhas inquietações se referem aos modos como os “quefazeres” educacionais são apreendidos e significados por educadores, tanto aqueles em formação inicial como os que vêm praticando a docência nos diferentes níveis educativos. Quais procedimentos são adotados pelos professores experientes para refletir e avaliar suas práticas? Por que alguns se colocam desafios, buscando não se acomodar diante dos limites que as situações apresentam?

Antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, fui selecionada para trabalhar no Ensino Fundamental (2º ano). Entre os vários desafios que enfrentei como professora, um se colocou muito forte para mim: o de incluir em minhas aulas e em minha organização pedagógica as marcas das pessoas com quem eu trabalhava, as crianças, com seus jeitos de falar, típicos dos lugares de onde vinham, e com suas expectativas em relação à escola. Era preciso reconhecer quem era cada um e cada uma daqueles pequenos seres, tão cheios de vida, que desafiavam minhas convicções e meus desejos. Tal necessidade provocava buscas e encontros, desequilibrando meu caminhar a cada reação inesperada da criança, porque, jovem professora em início de carreira, eu sentia intensamente a angústia da dúvida em minhas convicções a cada conflito. Ainda não entendia claramente que é o conflito que alimenta minha capacidade de criação e que desafia minha ação. Mas aos poucos, ao ser desafiada pelo novo, percebia que não era a simples recusa do velho que podia me amparar no enfrentamento da situação- limite, mas sim a disponibilidade ao risco presente no novo. A experiência desocultava o que, então, não era visto nem percebido, porque o novo é gerado a partir do que já é. E este não pode ser aceito só pelo fato de ser novo. Tampouco o velho pode ser meramente recusado como ultrapassado, pois preserva no presente sua validade ou marca uma presença que continua no tempo (FREIRE, 1998).

De certo modo, o que sustentava esta minha busca convicta era a vinculação com a universidade e com a possibilidade de, trabalhando, refletir e articular novos conceitos e explicações. Foi também minha primeira decepção consciente e demarcadora de diferença: as formas pelas quais o ensino universitário estava organizado no meu curso não privilegiavam o diálogo e a reflexão sobre a ação e na ação. Como desejar que os professores dessas escolas continuassem estudando? Para alterar minha compreensão sobre a mudança educativa, é preciso perceber que as limitações sobre o pensar sua proposta de trabalho advêm da repetição das estratégias educativas pelos docentes e das práticas isoladas de trabalho, tanto do Nível Superior quanto da Educação Básica. O isolamento docente é gerado pela ausência de diálogo e de mediações entre o docente e seus colegas e a instituição. Passamos, assim, a compreender que estas limitações contribuem, sobremaneira, para a cristalização das práticas pedagógicas e a utilização de modelos apreendidos pela própria experiência, que em longo prazo desconectam o fazer do pensar, a investigação da prática educativa escolar, e reforçam e vivificam a cultura institucional da escola, a qual é um

[...] conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 131).

Estes entendimentos também contribuíram para consolidar atitudes na relação investigação/práticas educativas escolares, desafiando o óbvio e o tácito na relação entre os sujeitos educativos e destes com o conhecimento. Neste sentido, fui desenvolvendo condutas que deixavam aflorar as situações conflituosas, percebendo nelas elementos para o pensar e o fazer melhor, como elementos capazes de produzir a diferença para educandos e educadores. Ou seja, as necessidades que eu sentia a partir das interações geravam outras ações que buscavam respondê-las, pois, encaradas como problemas, exigem de nós novo pensar, observação atenta, registro de indicativos que nos auxiliem a produzir outras ações.

Quando assumi a função de professora universitária, deixando a vivência na Escola Básica, as inquietações referiam-se à insatisfação com as práticas que isolam os docentes e os educandos e o conhecimento da vida. Por que temos dificuldade em lidar com o conteúdo da escola em suas múltiplas dimensões? Ao descarnarmos este conteúdo, retirando-lhes a multiplicidade de dimensões que o compõem, não estamos a reduzir seu leque de possibilidades para a curiosidade infantil? Como desconsiderar que todas as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil expressam as múltiplas dimensões da vida da criança, dentro e fora da instituição educativa? Desencadear processos formativos para docentes de crianças pequenas, segundo minhas preocupações, implica nos debruçarmos sobre os “quefazeres” em ação, ampliando meu “senso de observação” em todas as direções – de adultos e crianças, de aprendizagem e de ensino, de interações nas práticas de alimentação, higiene, brincadeiras espontâneas e jogos de papéis entre as crianças. É possível, sob estas referências, potencializar as práticas formativas com educadores, profissionais da Educação Infantil, a partir do entendimento de que conteúdos escolares são tanto aqueles que estimulam e aguçam a curiosidade e a expressão do universo cultural de origem familiar das crianças quanto aqueles que expressam os conhecimentos apreendidos no contexto institucional escolar em que se inserem?

A perspectiva da universidade como lócus da reflexão sobre o quefazer educacional e de possibilidade de mudança da formação dos profissionais da Educação

abre novos horizontes e estabelece possibilidades de conexão entre a investigação, a reflexão e a ação num espaço de pesquisa/ensino/extensão gerador de aprendizagens. Aprendizagens de estudantes em formação profissional inicial, que aprendem com seus professores, que aprendem com os estudantes, os quais, por sua vez, aprendem com as crianças. Nestes ciclos de aprendizagem-ensino-aprendizagem nós, professores formadores, aprendemos sobre como estudantes aprendem a ser professoras em interação com as crianças e com os adultos desse universo institucional da infância. E esta definição faz parte de mim, das minhas escolhas e das minhas opções diante da vida: não me acomodar diante dos obstáculos; desacomodar aquilo que parece “natural” e buscar avançar em direção ao que Paulo Freire chamou de “ser mais”, porque vale a pena insistir tanto na problematização do futuro quanto na recusa da inexorabilidade (FREIRE, 1998), e realizar mais e a cada dia melhor a minha humanidade.

O exercício da docência em nível universitário, através de projetos coletivos de trabalho com professores da rede de Educação Básica, acadêmicos da universidade e inserção no concreto social, tornou possível esta busca e permitiu a ampliação de minhas percepções sobre minhas referências formativas, e de novos (re)encontros com pessoas, culturas e projetos.

A partir do ingresso no Mestrado em Educação, na UFSM, busquei então me dedicar ao estudo da realidade da Educação Infantil através de um trabalho sobre as práticas pedagógicas no município de Santa Maria. Tencionava suprir uma necessidade de, conhecendo profundamente seus problemas, suas características e possibilidades, levantar indicadores para a consolidação do atendimento de qualidade à criança em contextos educativos extrafamiliares. A Educação Infantil é aqui identificada como a especificidade sobre a qual se articulam os conhecimentos necessários à formação do profissional da Educação e, ao mesmo tempo, sua vinculação ao campo da Didática, pois a entendo como a articuladora do currículo, da política e do desenvolvimento infantil.

Dentro desta perspectiva, desenvolvo os trabalhos de investigação em Educação conectando-a à ação educacional dos profissionais das redes pública estadual e municipal e à formação das futuras professoras em Educação Infantil.

Neste sentido, participei ativamente do programa Prolicen da UFSM, com projetos integrados, visando a contribuir com a reformulação curricular, nos quais é indissociável a relação da formação inicial com a pesquisa. Desta relação advêm a

investigação temática e a articulação entre as dimensões teórica e prática nos cursos de licenciatura.

Hoje percebo que os avanços se dão em diferentes níveis e em diferentes espaços, mas é preciso haver uma decisão pessoal e um comprometimento mútuo renovado permanentemente, pois o trabalho do professor é algo a ser criado/recriado constantemente, porque somos sujeitos no mundo e, ao estabelecermos relações, imprimimos minhas marcas. Buscando uma aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, me dei conta de minha inconclusão, ou, como nos indica Paulo Freire, da consciência do inacabamento: “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (1998, p. 55).

É neste sentido que me proponho este trabalho de Doutorado investigar e aprofundar as possibilidades que o diálogo com a realidade traz ao desenvolvimento profissional de educadores das crianças. Investigar as potencialidades das práticas educativas formativas que estão orientadas para ampliar a percepção da bagagem que os educadores têm para significar e/ou ressignificar estas práticas no sentido de contemplar o desenvolvimento da criança que se interrelaciona e intervém no mundo, ampliando as dimensões do trabalho em Educação Infantil.

Por isso, o trabalho apresentado a seguir vem problematizar minhas/minhas práticas formativas no interior do curso de Pedagogia, levantando seus elementos potenciais de inovação, e indicando seus limites e necessidades. E isto tendo presente que a criança é meu fundamento teórico-metodológico, ou seja, compreender profundamente seus universos e as interfaces destes com a Educação exige dos adultos, educadores ou não, conexão com suas necessidades, seus referentes simbólicos e modos de expressão. Indicar as ausências formativas e apontar elementos capazes de criar melhores condições para a profissionalidade do educador pode, efetivamente, atender a esta meta.

1.2 Diferentes perspectivas formativas em questão e disputas entre referenciais: a perspectiva curricular da Universidade Federal de Santa Maria

Investigar as práticas escolares constituídas a partir de diferentes espaços-tempos onde se dá a formação de professores implica, de um primeiro ponto de reflexão, considerar o Curso de Pedagogia como locus privilegiado desta formação, donde

decorrem diferentes perspectivas curriculares, e concepções e práticas acerca da identidade do pedagogo.

Entretanto, a formação de professores não é, e tende a continuar não sendo, exclusividade do Ensino Superior e dos cursos de Pedagogia; ela tem sua base histórico-social nos cursos de nível médio ou antigo curso Normal, cujo modelo serviu de inspiração a currículos e programas dos cursos de Pedagogia. Como isto, a Pedagogia tinha como base formativa os processos extraclasse, voltados principalmente à formação do Supervisor, do Orientador e do Administrador Educacional, para cujas tarefas prescindiam do exercício da docência. Brzezinski (1992, p. 76) reforça este entendimento ao afirmar que

Os cursos de Pedagogia no Brasil, assentados na legislação de 1969 (Parecer 256/69), promoviam a formação de técnicos em habilitações – OE (Orientação Educacional), SE (Supervisão Escolar) e AE (Administração Escolar), e diluíam a formação básica, a fundação teórica indispensável ao exercício do magistério – função primordial do pedagogo escolar.

A constituição da identidade do pedagogo tem se feito, assim, a partir de um rol de diversas habilitações, entre elas a docência nas séries iniciais e, não menos significativa, a formação de supervisores, orientadores e administradores do ensino. Como várias outras ênfases têm sido dadas e, historicamente, vêm compondo a identidade do pedagogo, a tendência da identidade de profissional da Educação a partir de uma maior ênfase na formação de Magistério tem sido fortalecida. As habilitações de formação de professores para o ensino no Magistério de nível médio, ou Tecnologia Educacional, Informática Educacional, Pedagogia na Empresa entre outras, não conquistam o mesmo espaço que as habilitações à Educação Pré-Escolar e/ou às Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, esta é uma história cujos principais movimentos foram marcados por avanços e retrocessos a partir de tensões colocadas entre aqueles que buscavam uma profissionalização e uma carreira profissional do educador, de um lado, e aqueles que buscavam manter a ocupação de professor como ofício técnico ou vocacionado, para o qual bastava manter os educandos em bom caminho, “supervisionando e orientando” sua educação.

Neste sentido, os contextos em que foram ocorrendo as transformações nesta identidade da Pedagogia indicam um debate mais acirrado a partir da década de 1970, devido às reações dos profissionais da Educação à Reforma Universitária, por um lado,

e por outro, à crescente demanda por professores que fossem assumir as vagas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, criadas com a expansão e a maior procura pela Educação elementar a partir da crescente urbanização e industrialização brasileiras³.

Percebe-se que estas duas visões a respeito do curso de Pedagogia vão de encontro à legislação vigente na época. Conforme Brzezinski (1992, p.76):

O processo de reformulação do Curso de Pedagogia teve como marco inicial o ano de 1975. Neste ano, o Conselho Federal de Educação _ CFE propôs as Indicações nºs 67 e 68 e, a seguir, os nºs 70, 71/76, de autoria do Professor Valnir Chagas, sendo a indicação geral a de formar o especialista no professor.

Esta é uma situação que ainda hoje perdura, no momento em que vivenciamos uma nova reforma universitária pressionando por uma ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior acompanhada por uma “flexibilização” da formação profissional para a carreira docente, uma vez que se instituem os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores, os Cursos de Pós-Médio e Seqüenciais, além de manter e reformular os cursos de Magistério em nível médio⁴. Todas estas medidas que estão regulamentando uma perspectiva para a formação do profissional da Educação apontam, de um lado, para uma desuniversitarização da carreira, na medida em que criam novas modalidades e instituições para desenvolvê-la; de outro lado, voltam a permitir uma gama variada de opções quanto às habilitações do pedagogo, conforme documento final da Comissão de Especialistas dos Cursos de Pedagogia, do Conselho Nacional de Educação⁵.

Entretanto, não se pode negar o significativo avanço que esta discussão tem gerado para a elaboração das Diretrizes Curriculares do ensino de Pedagogia, pois, se de um lado, demonstra que as diversas entidades e setores representativos dos profissionais da Educação da sociedade civil conseguiram organizar-se e se fazer representar junto ao MEC/CNE, apontando para um projeto de Educação nacional com base no aprofundamento e na consolidação dos valores democráticos, e de justiça e igualdade

³ A respeito de mudanças no curso de Pedagogia no contexto das reformas no Ensino Superior no Brasil, ver Da Silva, C. S. B. (1999).

⁴ Tais modalidades para a formação de professores vêm, segundo o MEC, atender à necessidade de sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios da LDBEN, as normas postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino e as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação básica. Atendem, legalmente, aos artigos 62 e 63 da LDBEN.

⁵ Documento de 6 de maio de 1999, aguardando aprovação final pela Câmara de Educação Superior do CNE.

social, de outro lado indica que o pensamento e a prática da formação do pedagogo são, significativamente, baseados na docência como base de sua identidade profissional.

É significativo, neste sentido, o empenho e a articulação que a Anfope _ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação _ tem alcançado na consolidação de princípios que hoje balizam a ação dos diversos representantes e entidades ligados ao setor educacional. Há 15 anos, esta tem sido considerada o agente catalisador e ativo junto aos movimentos dos educadores de diversas instâncias. Esta entidade vem se empenhando na discussão democrática dos profissionais da Educação como trabalhadores e produtores de conhecimento na área educacional. É significativa, também, a organização de entidades representativas de caráter reivindicatório da categoria profissional que, em sintonia com os movimentos dos docentes de Nível Superior _ acadêmico e sindical _ apontam para o entendimento de que as novas formas de organização dos cursos de licenciatura devem oferecer uma sólida formação teórica e prática de seus profissionais, sem aligeiramento, na busca da qualidade social, visando a atender às necessidades da sociedade. Catalisando estas elaborações, a Anfope expressa este entendimento no que denomina de princípios da base comum nacional, construídos em conjunto nos movimentos dos educadores, orientadores das Diretrizes Curriculares nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.

Esta proposta está assim apresentada no Boletim da Anfope (1998, p. 2):

a base - os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação - comum - porque presente em todas as instâncias de formação profissional - nacional porque nos unifica na luta em defesa da profissionalização, respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições.

Assim constituída, esta proposta inclui os anseios de anos de luta em prol da profissão do magistério como uma carreira acadêmica, científica e cuja valorização passa por transformações também em nível social, econômico e político. Entretanto, como pontua Libâneo em um texto oferecido aos colegas do grupo de trabalho quel pertencem no Conselho Nacional de Educação⁶, “[...] o MEC e o CNE têm uma oportunidade imperdível de formular outro rumo para a formação de educadores, não só de professores mas de pesquisadores e especialistas no campo pedagógico para formar o ‘pedagogo’ (que não é o professor de 1ª a 4ª séries) (1999, p. 04)”.

⁶Este Grupo de Trabalho. refere-se a uma criação do Conselho Nacional de Educação para elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, após diferentes propostas para a Pedagogia terem sido enviadas a SESU/MEC.

1.3 A especialização da formação de professores em diferentes espaços/tempos institucionais

Evidentemente, os motivos que vêm gerando as pesquisas e as modificações nos cursos de Pedagogia, especialmente, localizam-se exatamente nesta referência _ que também é o movimento internacional _ de trabalhar a partir da perspectiva da docência como investigação da/na própria prática. Além disso, as mudanças na formação do/a professor da criança (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) podem questionar a especialização dessa formação ao criticar a excessiva fragmentação do conhecimento escolar, em detrimento da totalidade e da complexidade dos conhecimentos.

Sendo parte desse contexto mais amplo, também o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sofreu uma reforma curricular já em 1984, e tem outra, iniciada em 1995, em andamento.

Na década de 80, as habilitações introduzidas por esta reforma formavam para o Magistério para a Educação Pré-Escolar e o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, e para o Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Magistério para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

Estas habilitações foram criadas, pela primeira vez no curso de Pedagogia, em 1984. Entretanto, outras modificações foram feitas ao longo dos anos, desde o início desse Curso na UFSM. Até esta data, o Curso ofereceu habilitação para Magistério para Matérias Pedagógicas (1966-1970), e em 1972, foi incluída a Habilitação em Orientação Educacional; em 1974, a Habilitação em Educação de Deficientes da Audio-comunicação; em 1980, a Habilitação em Administração Escolar, continuando a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Nos anos de 1977 e 1978, foi oferecido pela UFSM o curso de Formação de Professores para a Educação Especial como Licenciatura Curta, passando, em 1979, à Licenciatura Plena – Habilitação Deficientes da Audio-comunicação. Mais tarde foi reconhecida a Habilitação em Deficientes Mentais. Como resultado dessa sequência de alterações curriculares, o Curso de Pedagogia oferecia, em 1982, quatro habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Administração Escolar, Educação em Deficientes da Audio-comunicação e Orientação Educacional. No mesmo ano, passou a funcionar, em regime especial, o projeto da Habilitação em Supervisão Escolar do curso de Pedagogia. Finalmente, nova reestruturação foi realizada neste curso, através do Parecer do

CEPE/UFSM nº 10/84, no qual as habilitações existentes foram desativadas, originando as Habilitações em Magistério da Pré-Escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, e Habilitação para as Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Em 1988, apenas suas denominações foram modificadas através do Parecer nº 653/88 e da Portaria Ministerial nº 481/88 do MEC, passando à denominação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e das Séries Iniciais do 1º Grau, e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar.

A criação destas habilitações foi justificada “[...] pela necessidade de um melhor atendimento ao mercado de trabalho[...]” e “[...] pela tentativa de obter [para os egressos] uma melhoria [...] da qualidade do ensino” (UFSM, Projeto de Reestruturação de Curso e de Organização Curricular, do Curso de Pedagogia, 1984). Ambas as justificativas estavam em sintonia com as orientações indicadas pela Anfope para a formação do profissional da Educação e, todavia, amparadas pelas orientações do CFE da década de 70.

Assim, surgiu a Habilitação para o Magistério da Educação Pré-Escolar, na qual a reforma de 1984 buscou introduzir horas práticas junto às horas teóricas na nova grade curricular. Isto tornava maior a dificuldade de organização curricular da nova perspectiva profissional, já que a experiência que se tinha com essa faixa etária se limitava aos cursos ocasionais da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar). Mas pretendia-se, com isto, iniciar a prática do ensino antes do final do Curso, mesmo que não fosse uma exigência da nova legislação. Conforme depoimento da Coordenadora do curso à época de sua implantação:

[...] porque no campo da Pré-Escola se exigia outra coisa que nós não tínhamos, que era a questão das aulas teóricas e práticas. Antes, com o antigo currículo, era tudo teórico e, no final, a prática de ensino. No novo currículo, isso também acontecia, mas nós entendíamos que os alunos deveriam ter horas práticas antes do final do curso e este seria o momento em que o currículo contemplaria a articulação intrínseca teoria/prática. E os projetos seriam uma via de articulação com a realidade, com o sistema de 1º Grau e com a própria Pré-Escola, de tal forma que os alunos chegariam no final do curso com uma vivência prática (professora Terezinha Belinazzo, 1985, informação verbal)⁷.

Esta necessidade de vincular a formação à realidade expressa a preocupação com os problemas das instituições, principalmente as escolas, para serem objeto de análise e estudo dos futuros professores em formação, já que estes ocuparão os postos de trabalho

⁷ Prof^a. Terezinha Belinazo, Coordenadora do Curso de 1983 a 1985, em entrevista à Prof^a. Elizete M. Tomazetti, em 10/08/1985).

nestas instituições. Também indica a intenção de aprender sobre as crianças pequenas e suas formas diferenciadas de organização, a fim de suprir a falta de experiência em formar para esta faixa etária (de zero a seis anos).

Entretanto, tal preocupação foi materializada numa organização Didática e curricular baseada na especialização do conhecimento na formação docente para a Educação Pré-Escolar, visualizada na criação de inúmeras disciplinas, como por exemplo, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Metodologia do Ensino das Ciências, dos Estudos Sociais, da Língua Portuguesa, Educação Psicomotora, etc.

Entendo que essa proposta curricular expressa um esforço da equipe reformuladora em diferenciar a habilitação para a Pré-Escola da formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Expressa também, o entendimento de que há especificidades que demarcam a Educação Pré-Escolar e a Educação dos anos iniciais da escola fundamental. Entretanto, percebemos que as grades curriculares de ambas habilitações (Anexo A) são muito similares, diferenciando-se na nomenclatura das disciplinas (com uma terminologia da criança Pré-Escolar ou da criança das séries iniciais) e na “redução” das cargas horárias. Também identificamos a similaridade desta organização disciplinar com aquela oferecida na formação de nível médio, baseada nos Cursos Normais de Formação de Professores. Porém, questiono se a especialização da formação docente, dividida em Magistério para a Educação Pré-Escolar e Magistério para as Séries Iniciais, não levou a uma perspectiva reducionista da prática educativa, na qual perdemos a dimensão da totalidade e da complexidade nos conhecimentos escolares. Percebo que a definição da Pedagogia da UFSM pela formação docente como identidade do Pedagogo, de certa forma, mantém e aprofunda a especialização na formação profissional antes vista no pedagogo especialista. A especialização, que antes era visível no profissional que atuava fora da sala de aula (orientador educacional, supervisor educacional, ou administrador educacional), agora torna-se visível na especialização da formação do professor, através das formação voltada para a alfabetização e o desenvolvimento das áreas do conhecimento: Português, Matemática, História, Geografia, etc. Vemos a base formativa reproduzir, em nível superior, a disciplinarização do conhecimento realizada na formação profissional de nível médio (no modelo do Curso Normal).

Apesar da preocupação explícita de ampliar as oportunidades de trabalho para os formandos em Pedagogia, e de diferenciar a formação em 3º Grau daquela ministrada

pelas Escolas Normais ou Institutos de Educação em 2º Grau, os professores que enfrentaram este desafio, admitem que, à época, não tinham “experiência em Séries Iniciais e Metodologias do Ensino”, buscando suprir esta dificuldade, fosse com participação voluntária em comissões “mistas” para trabalho em conjunto numa mesma disciplina, fosse através da participação mais ativa e direta dos professores do Departamento de Metodologia do Ensino no novo curso de Pedagogia que se desenhava, e não mais somente nas outras Licenciaturas da UFSM.

Vejam que nós não tínhamos experiência em Séries Iniciais e Metodologias de Ensino, assim desta forma, na Metodologia do Ensino da Matemática com uma carga horária ou na Metodologia das Artes Cênicas, Música. O máximo que fizemos foi convidar a Nilce para trabalhar 15 horas ou 10 horas dentro desta grande disciplina de 180 horas. Então, nós tivemos que pedir para professores trabalharem mesmo que nunca tivessem trabalhado com estas Metodologias de Ensino de Séries Iniciais. Quanto à Pré-Escola, foi maior ainda a dificuldade porque no currículo havia Matérias Pedagógicas e aquelas habilitações de Pedagogia Orientação Educacional e a audiocomunicação (professora Terezinha Belinazzo, 1985, informação verbal)⁸.

Podemos entender que o fato de os profissionais diplomados antes da implantação das novas Habilitações do curso de Pedagogia (até 1984) se encontrarem em desvio de função nas escolas – com Habilitação em Supervisão ou Administração Escolar e Orientação Educacional e atuando como professores das séries iniciais por conta da formação em nível médio _ foi um dos grandes motivadores da sua implantação.

Ainda segundo depoimento da professora Terezinha Belinazzo, quando da implantação da nova habilitação em Educação Pré-Escolar, a falta de experiência com este tema e a escassez de profissionais com formação especializada em Educação Infantil levaram os reformuladores a consultar “especialistas”, pessoas externas à instituição, a fim de ajudar a pensar e elaborar o novo currículo. A referência a esta forma de consulta para elaboração da proposta curricular na Habilitação em Educação Infantil mostra as limitações enfrentadas, o que, de certa forma, mostra a precariedade teórica em que se encontravam os reformuladores do curso de Pedagogia. Não há referências, seja em depoimentos, seja nos documentos da época, a consultas e parcerias sistemáticas entre profissionais de outras IFES, no centro do País ou onde já houvesse experiência instalada com a formação de professores para a Educação Pré-Escolar.

A formação do especialista pedagogo estava voltada para atuar com os professores, supervisionando, orientando e administrando, tanto nas instituições

⁸ Idem.

educativas, quanto na burocracia educacional estatal (secretarias, coordenadorias e delegacias de ensino). Como esta formação especializada excluía a preparação para a docência, o campo de trabalho para os/as formandos/as estava restrito a essas vagas, as quais são, sempre, em menor número que as vagas para docência. Então, conforme os depoimentos e justificativa à época, aos formandos restavam as vagas de professores no Ensino Fundamental, visto apresentarem a formação anterior de “normalistas”, podendo, assim, exercer o magistério primário. Esta situação, além de configurar desvio de função, indicava que a formação estava “pouco explorada” nos sistemas de ensino. Ou seja, os recém-formados pela UFSM não eram valorizados pelo seu diploma de Pedagogia e tinham poucas possibilidades de desempenho junto à rede de ensino público (situação posta pelas habilitações fragmentadas do pedagogo, no Parecer 252/69)⁹.

Estes elementos indicam, de certo modo, que a identidade do pedagogo em construção – e especialmente a identidade do pedagogo para a Educação Infantil - tem, em parte, indícios da formação de professores ministrada em nível de 2º Grau – por conta das Didáticas específicas e das preocupações com os conteúdos das diversas disciplinas que o conhecimento escolar apresenta para serem ensinados às crianças nas primeiras séries do 1º Grau. Também tem, em parte, influências das várias subáreas do conhecimento educacional, como ensino de Matemática, ensino dos Estudos Sociais, ensino da Língua Portuguesa, e assim por diante. Mas, sobretudo, porque os conhecimentos validados nas práticas educativas do Ensino Superior advinham da experiência formativa na Escola Normal, já que as antigas habilitações – o especialista no professor – não ofereciam elementos e conteúdos para o trabalho docente com crianças.

Ao mesmo tempo em que encaminhavam a reformulação em sintonia com as orientações federais e de outras universidades (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e Universidade de Passo Fundo, esta particular), os reformuladores preocupavam-se em diferenciar o curso de Pedagogia dos cursos de formação em nível de Segundo Grau e também daqueles ministrados pela Organização Mundial da Educação Pré-Escolar, em Santa Maria. Nesse sentido, conforme depoimento, era grande a preocupação com os conteúdos das disciplinas novas da Habilitação em Pré-Escola, firmando-se a convicção de diferenciar no nível de

⁹ Ver Da Silva, C. S. B. da, 1999.

profundidade daquelas disciplinas da Habilitação para as séries iniciais, além de buscar integração com o sistema escolar e o 1º Grau através de duas disciplinas: Metodologia do Ensino do 1º Grau e Metodologia da Interação Escola-Comunidade (Anexo B).

Assim, se a habilitação da Pedagogia para o Magistério da Educação Pré-Escolar referia-se, legalmente, à criança na faixa etária de 4 a 6 anos, e se somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN _ 1996) é que se fez referência à Educação Infantil para a criança de 0 a 6 anos, podemos entender que a identidade do pedagogo habilitado por este currículo para atuar com a Educação Pré-Escolar, até então, referia-se ao exercício profissional que se caracterizava por ser educacional; que funcionava prioritariamente em escolas ou classes Pré-Escolares em escolas infantis; de tempo parcial e/ou de poucas horas diárias; que tem função complementar à Educação familiar; e por isso, atende a uma maioria de crianças de classe média/alta, filhas de famílias estruturadas no padrão monoparental, e cujo foco era a criança.

Em contrapartida, os postos de trabalho abertos pela ampliação do atendimento à criança menor de 4 anos (já a partir da Constituição de 1988), em creches mantidas pelo sistema público ou com ele conveniadas, e também naquelas privadas amplamente abertas nas cidades de porte médio e grande eram, prioritariamente, ocupados por trabalhadores com formação de nível médio – Magistério. Esta modalidade tinha como característica um tempo diário maior para atender às necessidades dos pais trabalhadores; de atividades de cuidado substituto ao cuidado familiar, de característica custodial; em escolas localizadas em bairros de periferia e em instituições.

Entre as críticas a este modelo curricular formativo no interior da habilitação para a Educação Pré-Escolar do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria encontramos o excesso de carga horária; a falta de condições materiais, como bibliotecas e laboratórios de ensino desaparelhados; alguns setores da instituição descontentes com a desarticulação entre as várias disciplinas ministradas no curso, visível na organização dos blocos estanques de Fundamentos da Educação, Metodologia do Ensino e Prática do Ensino. Também há indicações de falta de projetos articuladores entre professores na realização de pesquisas e atividades de extensão junto às escolas da rede de Educação Básica. Esta última, por sua vez, motiva uma outra crítica ao curso de Pedagogia denominada como “pouco retorno” desses projetos para as escolas, pois as informações extraídas de seus profissionais e a realidade não são retornadas e/ou discutidas com os sujeitos “informantes”. E, sobretudo, o descompasso entre as necessidades institucionais de creches/escolas infantis (as quais funcionam em regime

diferente das Pré-Escolas escolares) e as possibilidades reais de interação de qualidade com os sujeitos provindos da instituição de Ensino Superior (UFSM), consequência tanto da fragilidade/ausência de conhecimentos sobre crianças pequenas quanto da diferença de tempos entre uma e outra instituição: de dedicação para estágios (que é contado em horas semanais com base no regime escolar, de 20 horas-aula semanais); de rotinas em tempo integral; de necessidades espaço-temporais diferenciadas de atividades e formas de organização pedagógica próprias para esta realidade.

Tendo em vista que estes “problemas” foram considerados relevantes e motivadores de uma nova reformulação curricular, buscou-se, mais uma vez, resolver a falta de sintonia entre as demandas dos setores educacionais populares e as propostas teórico-metodológicas empreendidas na formação do profissional da Educação, assim como a falta de integração entre os diferentes departamentos universitários, a dicotomia entre teoria e prática, e a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão no interior da formação profissional.

Tais elementos permitem entender que a formação desse profissional esteve orientada por uma perspectiva reducionista e restrita de Educação escolar, cujo foco eram o ensino posterior (o ensino fundamental) e o desenvolvimento cognitivo, no qual não estavam incluídas atividades de cuidado infantil necessárias ao desenvolvimento integral e pleno da criança. Neste sentido, podemos entender que a forte ênfase desse modelo curricular em disciplinas semelhantes aos da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, reforçava a fragmentação do conhecimento em áreas especializadas e dificultava o exercício das funções docentes no interior das instituições educativas para a criança entre zero e seis anos.

O trato dos conteúdos educativos segundo a integração cuidar-educar está associado à compreensão dos conteúdos que perpassam todas as práticas educativas no interior de creches e Pré-Escolas, inclusive aquelas que se dão através da alimentação, da higiene (trocas de fraldas e roupas, banho, etc.), do afeto (toque, colo). Por isso, entendo que a perspectiva necessária de integrar ações de cuidado e ações educativas, indissociavelmente, é fragilizada pela lógica disciplinar do conhecimento escolar.

Entender que a especificidade do trabalho educativo com essa faixa etária (0 a 6 anos) implica lidar com os conteúdos que advêm das necessidades infantis ao seu bem-estar (físico, afetivo, social e cognitivo) faz-nos pensar que a experiência formativa da disciplinarização dos conteúdos na Pedagogia influencia, de certa forma, a ação (futura)

dos docentes. Ou seja, a matriz curricular, como experiência formativa, gera aprendizagens que são potencializadas em minha ação posterior, como docentes.

Tal explicação fornece pistas para compreendermos as resistências e dificuldades dos professores em explorar todos os momentos da rotina escolar como momentos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao separarem atividades de cuidado de atividades educativas, criam uma distribuição hierarquizada de funções no interior do trabalho pedagógico.

Esta hierarquização se torna um problema quando as necessidades das crianças extrapolam a ordenação especializada da formação profissional e exigem a proposição de atividades que respondam à sua natureza de ser criança. Isto potencializa meus questionamentos a respeito das práticas educativas na infância: o que deve mudar quando a criança “deixa” a Educação Infantil e “passa” ao Ensino Fundamental? Quais elementos do desenvolvimento infantil devem estar pautados na faixa etária da criança para definir os tempos/espços e os conteúdos de aprendizagem na infância?

Por conta dessas questões, percebo que há uma dificuldade latente que permanece desde a instalação desse currículo no ano de 1984. Ao mesmo tempo em que a formação específica para atuação profissional em Educação Infantil ampliou as possibilidades de atendimento à criança antes de seu ingresso no Ensino Fundamental, qualificando os ambientes e as propostas de trabalho educativo, encontramos novas dificuldades em contemplar outros aspectos do desenvolvimento infantil além da cognição. Ou seja, até que ponto a formação para atender a esta especificidade consegue se diferenciar quanto às suas demandas? É certo que a especialização contribuiu para a consolidação da criança Pré-Escolar como foco de políticas e de conhecimentos, favorecendo o surgimento de práticas educativas mais atentas às necessidades infantis de movimento, de ludicidade e de aprendizagens com outras linguagens. Mas também incorreu, em certa medida, na fragmentação do conhecimento segundo as lógicas disciplinares, muitas vezes reduzindo o foco da atividade docente ao ensino, em detrimento da aprendizagem; privilegiando a dimensão da cognição em detrimento das dimensões afetiva, lúdica, corporal e artística.

Por isso, desejamos hierarquizar as funções no trabalho com crianças pequenas, nos dedicando às atividades de caráter educativo (ensino com características disciplinares) e negligenciando as atividades de cuidado (ligadas às aprendizagens nas práticas de alimentação, segurança, higiene, afeto e relacionamentos).

A separação dos tempos/espços institucionais na formação profissional contribuiu, ainda, para a hierarquização das funções no atendimento à criança pequena, separando funções de caráter educacional daquelas consideradas de caráter assistencial; produzindo hiatos nas interações e atividades da criança: se de natureza cognitiva, a responsabilidade é do professor, se de natureza assistencial, é de responsabilidade do ajudante, monitor, etc. O trabalho docente é responsável pelo ensino, pela organização dos materiais e interações diretivas, como os momentos “livres” da criança devem ser supervisionados por outro adulto, “cuidando” da segurança, da higiene, da alimentação e da brincadeira espontânea. E, principalmente, transfere esta separação para os lugares de atendimento, fazendo da creche um lugar diferente da escola infantil em rotinas, tempos, propostas e profissionais. E fazendo da criança que a frequenta uma criança “menorizada”, que precisa de assistência mais que de Educação.

Além disso, estas práticas que dicotomizam Educação e cuidado, quer nas creches, quer nas Pré-Escolas, mantêm o foco das propostas educativas no vínculo com o Ensino Fundamental, pois também elas negligenciam as informações dos contextos de origem das crianças ao considerar alienígenas à escola os modos de expressar e produzir conhecimentos infantis.

A especialização proposta pelo currículo de formação de professores em Educação Infantil expressa, segundo meu entendimento, concepções próprias do atendimento escolar para crianças na faixa etária Pré-Escolar, seja por sua matriz disciplinar, seja pela ausência de referências às crianças menores e às modalidades de atendimento em creches, seja, ainda, pela forma como o lúdico e o movimento infantil são ali contemplados¹⁰.

Nesse sentido, tal concepção formativa apresenta, de certa forma, ambigüidades entre identidades profissionais para o atendimento à infância e entre os contextos em que tal atendimento deve ser feito: se forma um professor, o contexto é a escola; se fora dela, que perfil formativo deve ser enfatizado? Podemos entender este conflito como uma tensão entre o educativo e o assistencial na Educação da criança menor de 6 anos, os quais podem ser pensados como antagônicos e/ou complementares, pois depende de

¹⁰ Para a Habilitação em Séries Iniciais, há as disciplinas de Metodologia da Educação Física, das Artes Plásticas, da Música e do Teatro; para a Habilitação em Educação Pré-Escolar, as disciplinas são as mesmas, adaptadas para a faixa etária de 4-6 anos, e substituindo Educação Física por Educação Psicomotora (Ver anexo 1).

como o entendo: quando a Educação não é assistencialista? Quando o assistencialismo não expressa uma concepção educativa? Ao mesmo tempo, sabemos que é próprio da Educação escolar, em sociedades de modelo capitalista, manipular a autonomia, criar a submissão e educar para a dependência, sendo exatamente estas as características assistencialistas que se criticam como oposição a uma perspectiva educativa. Este é o caráter ambíguo da assistência – como direito e domesticação; como, então, enfrentar este conflito sem negar que o direito à assistência é um direito social, assim como o direito à Educação? Como, então, enfrentar esta problemática no contexto da formação profissional para a Educação da infância menor de 6 anos?

1.3.1 A ambigüidade das concepções de assistência e educação na Educação Infantil

Enfrentar a questão da dicotomia entre assistência e Educação é fundamental para avançarmos em direção a uma concepção de Educação Infantil integradora entre educar e cuidar. Compreendê-la, em suas múltiplas dimensões, nos auxiliará no entendimento da diferença/semelhança entre a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a etapa anterior à escola, seja ela na Pré-Escola, seja na creche. Isto porque a atividade de trabalho com crianças pequenas, que pode ser considerada maternagem social - entendida como atenção às necessidades mais imediatas da criança (afeto, alimento, segurança, higiene, etc.) fora do núcleo privado da família _ é, ao mesmo tempo, diferente da atividade do magistério e da maternidade, mesmo que se trate de trabalho profissional com a infância.

Sabemos hoje que os entendimentos e sentimentos em relação à infância acompanham as variações das organizações sociais e das respectivas classes, camadas e dos grupos sociais, culturas e tipos de governos, e não mais correspondem a um padrão fixo como um elemento da natureza humana. Assim, podemos compreender que o “modelo” até então vivenciado para a Educação da criança pequena através desse conjunto de dispositivos, normas e programas expressa o referencial dominante acerca da infância e da responsabilidade por ela, seja no seio familiar, seja no seio da sociedade mais ampla.

Considero importante, para ampliar o debate, refletir sobre o conceito de Educação quando se trata de atendimento institucional extrafamiliar para a criança de 0 a 6 anos de uma forma mais independente do conceito de Educação escolar. Conforme

Faria (1999), este é o conceito que está em oposição ao conceito de assistência, equivocadamente adotado quando se fala em Educação antes da escola fundamental, utilizado como crítica ao modelo assistencialista de Educação. Em suas palavras,

[...] quando fizemos a crítica a este modelo, demos o nome de assistencial em oposição à Educação escolar. Daí, para combater a assistência hoje (equivocadamente retirando, por exemplo, o cuidado com o piolho), estamos escolarizando as instituições de Educação das crianças pequenas, fazendo a antecipação de uma Educação que, até segunda ordem, também pretende formar o operário do futuro e, não a criança como criança, de hoje. A assistência a que todos têm direito, e principalmente o direito à assistência que toda criança pobre na sociedade capitalista deveria ter, acaba ficando prejudicada, e a própria Educação também, já que muitas vezes o que é oferecido nas instituições ditas educacionais para as crianças pequenas, não deixa de ser a repetição/antecipação do currículo da 1ª série (p. 67-8).

Estes elementos postos não só ampliam a visão do debate da Educação Infantil como também pontuam questões a serem pensadas no âmbito da formação profissional da Educação da infância, uma vez que ainda hoje, como foi no início do capitalismo, este debate importa quando se trata da Educação das crianças pequenas filhas das classes trabalhadoras.

As instituições que visam a atendê-las, objetivam substituir suas mães que estão trabalhando, e “[...] é esse enfoque na mãe que faz com que haja predominância de caráter assistencial nessas instituições” (MANTOVANI, 1999, apud FARIA, 1999). Entendo que a questão central do debate acerca da concepção de atendimento à criança pequena, e, por conseguinte, das características necessárias ao(s) profissional(is) responsável(is) pela faixa etária dos 0 aos 6 refere-se à ausência, à falta que é vista na criança, na sua incompletude, em vez de enxergá-la como outro, diferente do adulto, mas que já é, no presente, alguém com modos próprios de ser, entender e expressar o mundo e a si próprio.

Por isso, são procedentes as críticas aos modelos e modalidades de atendimento “profissional” nos quais o objetivo educativo é assistir à criança visando a substituir o cuidado e o atendimento no seio da família (burguesa) (FARIA, 1999).

Entretanto, o reconhecimento de que existe um movimento em direção à profissionalização do docente da Educação Infantil não é suficiente para superar a prevalência e o descompasso entre a proposta curricular da Pedagogia – que enfatiza fortemente a Pré-Escola escolar como contexto educativo prioritário – e as pressões dos movimentos sociais por ampliação de vagas e atendimento qualificado em creches. É preciso compreender que, para superar a perspectiva formativa amparada na vocação

feminina de educar crianças pequenas (maternagem) e a visão de Educação assistencialista para crianças pobres, é preciso avançar na concepção de cuidado e Educação integrados.

A crescente demanda por atendimento extrafamiliar às crianças dessa idade tem feito avançar o nível de exigência dessa oferta desse atendimento, sob diferentes modalidades, levando em conta, principalmente, o desenvolvimento infantil e sua ligação com o sucesso no desempenho do Ensino Fundamental. Kramer (1987) aponta o surgimento e a expansão da Educação Pré-Escolar no bojo da teoria da privação cultural; inicialmente de forma esparsa e isolada _ 1870/1900 _, e posteriormente de forma massiva, impulsionada pela combinação de fatores da depressão econômica dos anos 30 e do pós-guerra, gerando muito fortemente programas de Educação compensatória.

A Educação Pré-Escolar começou a ser reconhecida como necessária, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade (KRAMER, 1987, p. 27).

Diferentemente dos serviços de Pré-Escola cuja “proximidade” com o modelo escolar e as referências quanto ao ensino e à aprendizagem ajudaram a consolidar este tipo de serviço, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade é recente em se tratando de políticas públicas, e data da década de 70, basicamente a partir das pressões populares e dos movimentos de mulheres organizadas para a reivindicação.

Surgidas como necessidade diante das grandes transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa a partir do século XVIII _ especialmente na França e na Inglaterra _, as creches serviam para afastar as crianças pobres do trabalho servil e cumprir o papel de guardiãs das crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Tal atendimento estava voltado, então, àquelas crianças sobreviventes não só do caos das guerras, como também do abandono e das privações que tal situação provoca. Quanto às crianças cuja sobrevivência já fora garantida, o objetivo do projeto educativo era complementar o atendimento já fornecido pela família. Estas características explicitam a distinção entre a história da creche e a história da Pré-Escola, e as consequências posteriores aos profissionais em ambos os contextos.

Quanto às caracterizações dos atendimentos para esta faixa etária atualmente, principalmente nos países da Comunidade Econômica Européia, estudos buscam

elucidar que concepções e formas adquiriram estes serviços na tentativa de superar as marcas históricas da compensação e do foco na mãe, em vez do foco na criança. Assim,

De acordo com Peter Moss, coordenador da Rede Européia de Atendimento à Infância, os serviços públicos destinados às crianças menores de 3 anos tendem a enfatizar mais as ações de "cuidado", apresentam profissionais com menor qualificação, condições de trabalho e remuneração quando comparados aos programas para os maiores de três anos. Estes, por sua vez, são mais acessíveis, tendem a enfatizar mais a "Educação" e apresentam um período de funcionamento mais curto (HADDAD, 1997, p. 1).

Entretanto, o conhecimento das necessidades de desenvolvimento da criança entre zero e seis anos de idade nos leva a considerar que ações de proteção, guarda, carinho, assistência e cuidado são, além de básicas, indispensáveis à sobrevivência saudável de uma criança. Ainda assim, não são apenas "suficientes" se está se tratando de potencializar o desenvolvimento na direção da construção da autonomia moral e intelectual. A principal crítica a esses programas que visam a compensar carências reside no fato de que tão-somente aumentam os números e abdicam de oferecer uma Pré-Escola de qualidade que venha efetivamente a beneficiar as crianças (ABRAMOVAY e KRAMER, 1991). Cerizara (1995) pontua que

Quando se falava em Educação de qualidade pensava-se em projeto pedagógico, cuja essência vinha atrelada à idéia de intencionalidade e sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro da instituição Pré-Escola, desde que garantidas as especificidades da faixa etária. Na verdade, quando da elaboração da LDB, ao ser incluída a faixa de 0 a 6 anos no capítulo da Educação básica, foi reforçada esta idéia do não espontaneísmo no trabalho com a criança de 0 a 6 anos, do não assistencialismo, assim como foram questionados os programas que se baseavam apenas nos aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil (p. 63).

Temos, portanto, indicativos de que hoje vem se buscando ampliar estes limites entre cuidado e Educação, de um lado, e entre crianças de 0 a 3 e 4 a 6 anos, de outro, bem como programas de assistência versus programas educativos, e isto vem sendo construído graças à profissionalização do educador infantil e dos níveis de formação cada vez mais aprofundados, os quais, por sua vez, geram saberes específicos para este nível da Educação básica. Entretanto, reconhecendo a realidade local e da maioria das Pré-Escolas implantadas nos diferentes Estados brasileiros, as formas por elas assumidas indicam que o caráter assistencialista e as polarizações entre assistir e educar – historicamente construídas – da Educação Infantil parecem não ter sido superados. Concordando com Cerizara,

Quando se propõe um trabalho de caráter assistencial nega-se o educativo, quando se propõe o educativo nega-se o espaço para o cuidado. E para piorar o quadro, tanto o assistencial quanto o educativo escolar não são correspondentes ao que se tem respectivamente chamado cuidado e educacional que estamos reivindicando (1995, p. 69).

Como parte dessa contribuição, identifico a introdução, no Brasil, dos conceitos de cuidado e de Educação através de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (1992), que têm se dedicado a estudos na temática de currículos e formação de profissionais para a Educação Infantil.

Neste sentido, entendo que a superação dos paralelismos que têm caracterizado o sistema Pré-Escolar brasileiro implica uma revisão dos conceitos de Educação e de cuidado com a criança pequena, o que viria a modernizar e superar as tradicionais dicotomias entre programas de atendimento para crianças pobres e crianças ricas. Segundo Campos (1994), este conceito moderno deve referir-se a

[...] todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. Tal concepção ajudaria a superação de tradicionais dicotomias entre assistência e cuidado, atribuídas respectivamente aos programas de período integral destinados às crianças pobres e aqueles de meio período destinados às crianças de classes mais abastadas (CAMPOS, 1994, p. 35).

Portanto, embora dependa dos objetivos que desejamos alcançar com as crianças, em qualquer um dos casos estaremos desenvolvendo algum tipo de Educação (KUHLMANN, 1996), seja nos serviços de caráter mais “assistencial”, seja naqueles de caráter “educacional”. O que não podemos negar é que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas difere substancialmente: seja porque o tempo/espaço institucional amplia as experiências já iniciadas na família, seja porque visa a fornecer elementos que serão úteis na escolarização futura. Um dos fatores que contribui para esta diferença de qualidade é exatamente a formação do profissional que atua com estes “educandos”. Isto porque o tipo de organização pedagógica depende do nível e dos conhecimentos que este profissional domina, para além das referências que ele traz consigo da sua própria escolaridade, ou seja: conhecimentos culturais, científicos e acerca das necessidades infantis e das realidades socio-culturais dos públicos com os quais se trabalha.

Por outro lado, as críticas aos cursos responsáveis pela formação de professores para Pré-Escola colaboram para a realidade de polarizações e ambigüidades, indicando que também “não parecem estar cumprindo com sua tarefa de formar educadores com

competência para assumir sua tarefa junto a esta faixa etária, caindo eles também numa “versão escolar de conhecimento” (CERIZARA, 1995).

Campos (1994) esclarece as formas de articulação entre cuidado e Educação nas políticas de atendimento a partir da definição dos objetivos a serem alcançados num ou noutro tipo de serviço, e propõe algumas questões a serem consideradas quanto à formação do profissional de Educação Infantil. Se a questão é incorporar na práxis educativa com crianças pequenas o cuidado afetivo, físico, alimentar, etc, ao desenvolvimento intelectual, não é suficiente que os conhecimentos a serem utilizados sejam os construídos apenas em experiências maternas ou experiências de atendimento em saúde, ou experiências de ensino-aprendizagem no sistema escolar, separadamente.

Para o atendimento a essa faixa etária, os conhecimentos em saúde, nutrição, em trocas afetivas são essenciais, mas não suficientes, visto tratar-se de um nível de Educação que concorre com a custódia familiar, e assim os reproduzindo, não se diferencia destes. Também não é uma Educação escolar própria e única, visto tratar-se de um atendimento cujo fator do desenvolvimento humano é incipiente e dependente em grande medida do adulto, através de minhas inserções em contextos culturais variados.

Nesse sentido, não podemos considerar este profissional como formado por currículos e programas que não considerem esta especificidade, pois, como afirma Campos (1994, p. 37):

[...] tanto é inaceitável que a Educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e Educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (grifos meus).

Novamente, o elemento a ser considerado nesta proposta é o da criança como sujeito que já é, produtor e produto dos diferentes contextos que interage, e, portanto, a criança como outro diferente do adulto. Por isso, torna-se necessário compreender que a integração entre esses dois conceitos – Educação e Cuidado – mais que pertinente, é intrínseca à natureza da atividade com crianças pequenas. Essas duas dimensões não concorrem entre si por espaços e profissionais distintos. Ao contrário, exigem do profissional sensibilidade para perceber que suas ações devem se alternar em intensidade de acordo com a necessidade da criança, percebendo, com isto, que a atividade infantil deve, simultaneamente, ser assistida nos seus movimentos de

aprendizagem do mundo que se descortina pela sua ação, e de suporte educativo, entendido como mediação do conhecimento que se (re)constrói.

1.4 A formação de professores através da religação entre teoria e prática

De outra forma, pode-se ampliar esta análise também quanto aos níveis de conhecimentos apreendidos e gerados a partir de níveis de formação, como os de nível médio e os de nível superior. Se, de um lado, fazemos a crítica à forma instrumental e técnica como são preparados os professores no primeiro caso, no segundo somos chamados a refletir sobre o quão distantes da prática educativa cotidiana estão os conhecimentos selecionados para a formação dos professores. Se, na formação de nível médio, os profissionais demonstram dificuldade em organizar sua práxis a partir de uma reflexão que reúna conhecimentos de diversas ordens e áreas, na formação de nível superior encontramos resistências em partilhar conhecimentos com outros profissionais, além de uma dificuldade em reconhecer os níveis “práticos” das formulações teóricas.

Esta reflexão parece ter embasado o pensamento e a ação do currículo da Habilitação em Educação Pré-Escolar na Pedagogia, quando de sua implantação na UFSM – 1983, visto ser uma preocupação expressa por membros da Comissão e pela então coordenadora do Curso.

Uma outra questão que nós pensávamos naquele momento era, se o meu curso é igual ao do 2º Grau, então para que curso superior? Qual a finalidade de um curso de 3º Grau, se apenas serão repetidos os conteúdos ou é para ficar no mesmo nível? Para isso não precisa curso superior, basta ficar com os cursos da OMEP de 300 horas no caso da Pré-Escola, por exemplo. Esta foi uma grande preocupação, e eu mesma sempre dizia: se é para trabalhar da mesma forma como no 2º Grau, então esse meu curso vai virar um colegião. [...] Só que a preocupação a qual me referi acima eu ainda hoje tenho, porque penso que o curso superior tem que se diferenciar do curso de 2º Grau e nós, principalmente, temos um problema muito sério: ou nos diferenciamos da Habilitação de 2º Grau, ou não há razão de existir o Curso de Pedagogia (Informação verbal)¹¹.

Esta referência ao currículo implantado (ainda em vigor) expressa a dificuldade de os professores das disciplinas metodológicas diferenciarem sua abordagem e seus conteúdos das formas “instrumentais” que essas mesmas disciplinas recebem no ensino de nível médio. Ao mesmo tempo, reforça a hipótese de que a inspiração para a criação dessas disciplinas, quando da implantação desse currículo na UFSM, adveio das

¹¹ Profa. Terezinha Belinazo, Coordenadora do Curso de 1983 a 1985, em entrevista à Profa. Elizete M. Tomazetti, em 10/8/1985).

vivências dos profissionais com o Curso Normal e, por isso, com a estrutura de conteúdos, métodos e recursos para cada área de conhecimento.

Esta hipótese reforça o entendimento de que as realidades das salas de Pré-Escolas estão a reproduzir o conhecimento na sua “versão escolar”, ou seja, “[...] a forma pela qual o conhecimento é apresentado ao aluno na escola, ou seja, pela aparência que ele assume e pelo fragmento que ele representa em relação ao conhecimento científico-filosófico de forma geral” (ROCHA, 1991). Isto levanta inúmeras problemáticas a serem enfrentadas no contexto da formação docente, o que pontuarei adiante.

Neste sentido, recoloco a formação do educador como um dos focos centrais desta investigação, considerando a necessária integração horizontal de objetivos e conteúdos (Educação e Cuidado) a ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade, pois esta deve ser considerada a partir dos seus processos e do desenvolvimento profissional em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa, e especificamente com as crianças pequenas.

Assim, se pontuarmos que a formação de nível médio pode ser suficiente para o exercício da docência, e que a de nível superior é interessante na medida em que aprofunda os conhecimentos, torna-se necessário que, além de incorporar os aspectos mencionados acima, esta formação supere a perspectiva técnica como concepção da prática educativa, já que a concepção epistemológica da prática como racionalidade técnica ou instrumental

[...] tem a ver com a convicção de que a tarefa do professor/a é fundamentalmente técnica, aplicada e não intelectual, clínica ou científica. O docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar; por isso, sua formação não requer um currículo mais dilatado, nem um nível superior de preparação (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 358).

Entretanto, esta concepção tem o mérito de considerar, em alguma medida, a peculiaridade da atividade prática no âmbito das Ciências Sociais, e em particular no âmbito da Educação. Porém, insuficiente, porque não dá conta de enfrentar as demandas socioeducacionais ou as práticas humanas, as quais são, em grande parte, imprevisíveis; por isso, sua formação deve se dar, prioritariamente, “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363).

Já compreendemos que esta perspectiva de formação pela prática está fundada na necessidade de existir em conhecimentos a partir de cenários e contextos singulares,

para a qual o professor é alguém que desenvolve seu saber à medida que vivencia e põe à prova sua criatividade em diferentes situações. Entretanto, é necessário compreendermos, também, que uma decorrência dessa concepção é o professor estar diante de uma situação de reprodução e aplicação de conhecimentos quando não exige reflexão, quando considera suficiente a aprendizagem a partir do contato com um profissional mais experiente. Esta orientação a partir da prática é então questionada, pois

[...] sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, o processo de socialização do professorado e de aprendizagem com a categoria reproduzem facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

É preciso, além de considerar o ensino um fenômeno prático, incorporar o componente da reflexão ou da investigação reflexiva, ou ainda, da reflexão na ação ou como diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Esse entendimento nos coloca diante de situações enriquecedoras da formação profissional na medida em que exige um contexto interativo entre formação e ação. Este é o processo pelo qual o profissional ativa determinadas habilidades na medida em que confronta, em situações ricas em intercâmbios, ações e reações, esquemas teóricos e determinadas crenças que são confirmados ou rejeitados, corrigidos, replanejados, refeitos em diálogo aberto com a situação prática. Neste sentido, segundo Carr, apud Gómez (1998, p. 370), “[...] a reflexão na ação é um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente”.

Cabe ainda, para bem definir esta perspectiva de formação do professor a partir de uma reflexão na ação, e para apontar uma perspectiva na qual o conhecimento e a profissionalização do educador impliquem uma transformação da prática, apresentar a reflexão como um processo de reconstrução da própria experiência, da própria ação docente. Isto está garantido a partir do momento em que: a reflexão faz com que os professores ressignifiquem a situação em que se produz a ação, atentando para características ou aspectos sob uma nova compreensão da situação problemática em que se encontram; a reflexão faz com que os professores se coloquem a si mesmos nesse processo de reconstrução, conscientizando-se dos diferentes meios pelos quais se

estruturam os seus conhecimentos, suas preferências e seus valores; e, por último, a reflexão reconstrói, a partir de uma análise crítica, os princípios e os pressupostos básicos do ensino, individuais e/ou coletivos, reconstruindo as bases até então tidas como dominantes e indiscutíveis do ensino.

Isto explicita a necessidade de um domínio amplo e profundo do que hoje se denomina formação do professor, educador ou profissionais da Educação, em especial a Educação Infantil, gerando a expectativa de que a qualificação do profissional que trabalha neste nível de ensino corresponde ao nível dos saberes específicos produzidos como conhecimento educacional. Ou seja, que as perspectivas de formação do educador refletem sobre a produção/reprodução de saberes necessários à prática docente, tanto em nível de Ensino Superior, da Educação Média ou da Educação Infantil, uma vez que estes espaços se constituem diferentes possibilidades educativas.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: PERCURSOS PARA OUTRAS PERCEPÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

2.1 Rede de trajetórias históricas e de pesquisa sobre multi/interculturalismo

As contribuições para a constituição do conceito de intercultura e de uma perspectiva intercultural para a Educação têm sido bastante profícuas para sua consolidação no Brasil. Nesse sentido, a literatura é bastante significativa e ampla, resultante de pesquisas em contextos diferenciados que são, ao mesmo tempo, geradas por e geradoras de outras perspectivas de análise, estabelecendo novas percepções sobre os temas enfocados e provocando reflexão acerca dos conceitos, dos princípios e das estratégias que orientam a constituição das bases da intercultura.

O tema intercultura é, portanto, produtor e produto de exaustivos trabalhos publicados, que respondem, de forma bastante satisfatória, à necessidade de explicar as diferenças entre as perspectivas, de acordo com as trajetórias migratórias, imigratórias e sua gênese, em diferentes contextos. As contribuições referem-se tanto aos aspectos teóricos da experiência intercultural como aos âmbitos da pesquisa e das atividades educativas que dela são resultantes, abordando questões como identidade étnica, língua, aprendizagem, escola, comunicação, direitos humanos, religião e trabalho. Ressaltem-se, principalmente, as contribuições de pesquisadores que vêm constituindo as bases teórico-metodológicas da intercultura, diferenciando-a, assim, das concepções do multiculturalismo e do multicultural.

Apresento a seguir as contribuições de autores/pesquisadores que desenvolvem trabalhos no contexto da Educação intercultural, especialmente aqueles cuja abordagem resulta em contribuições para o que se vem chamando de Pedagogia ou Didática Intercultural. Trata-se de abordagens realizadas nos contextos históricos da América Latina (e, em particular, no Brasil), da Europa e dos Estados Unidos, para que a noção/conceito de multi/interculturalismo não universalize um debate do qual desconhecamos a tradição, a história e a gênese, para que possamos nos preservar do “imperialismo cultural” do qual nos fala Bordieu (BORDIEU e WACQUANT, 1999, p. 18), fruto da “[...] neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional de textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem [...]”, os quais produzem uma “universalização aparente” do tema e dos conceitos.

Assim, ao reconhecermos a diversidade de culturas que caracteriza minha América Latina, compreendemos que minha história é originalmente marcada pelo contato, nem sempre amistoso, nem sempre profícuo, entre povos de origens diversas, como negros vindos da África na condição de escravos e explorados em sua força de trabalho no surgimento e no desenvolvimento de vários países; os aborígenes, povos autóctones exterminados e confinados a pequenas porções de terra no interior das fronteiras agrícolas; e descendentes de europeus, cuja diversidade é marcada por condições absolutamente distintas de posição social e de poder. Estas formas de contato entre culturas tão diferentes produziram efeitos devastadores do ponto de vista dos autóctones, pois as demonstrações de força indicavam relações desiguais de poder, o que não favoreceu o encontro aberto para o diálogo.

Entretanto, esta característica de sermos formados por uma base multicultural muito forte se aplica à minha sociedade brasileira: diversidade étnica, religiosa, pluralidade de modos de vida, variações lingüísticas, diferentes origens identitárias convivendo, historicamente, em relativa democracia. Conforme citam Bordieu e Wacquant (1999) a respeito das pesquisas sobre a desigualdade etnorracial no Brasil, diferentemente do que pesquisadores norte-americanos e/ou latino-americanos se esforçam em provar a respeito da imagem que os brasileiros têm de sua nação (que o país das três tristes raças: indígenas, negros descendentes dos escravos e brancos oriundos da colonização e das vagas de imigração européia), de que “não é menos racista do que os outros”, no Brasil

[...] a identidade racial define-se pela referência a um continuum de “cor”, isto é, pela aplicação de um princípio flexível ou impreciso que, levando em consideração traços físicos como a textura dos cabelos, a forma dos lábios e a do nariz e a posição de classe (principalmente, a renda e a Educação), engendram um grande número de categorias intermediárias e não implicam ostracização radical nem estigmatização sem remédio (BORDIEU e WACQUANT, 1999, p. 23).

Assim também acontece com as demais categorias referentes à cultura, como bem explicitou o II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais com a temática “identidade, diferença e mediações”. O conjunto de trabalhos apresentados veio expressar a crescente demanda por pesquisas que discutam as problemáticas dos grupos minoritários ou de questões “marginais” na pesquisa acadêmica brasileira. Um total de 299 trabalhos, alocados em diversos grupos temáticos, abordava desde a questão do gênero, a economia solidária, a questão racial no Brasil,

até questões vinculadas às referências inter/multiculturais em relação às práticas educativas em contextos escolares ou extra-escolares.

Assim, para exemplificar o tratamento dado à questão racial da qual nos fala Bourdieu, uma pesquisa apresentada (GOMES, 2003) mostra que o cabelo do negro é considerado não de maneira isolada, mas dentro do contexto das relações raciais construídas na sociedade brasileira. Estas são o pano de fundo sobre o qual as representações negativas sobre o negro, assim como as estratégias de reversão destas, se realizam. O entendimento desse contexto revela uma complexidade: o cabelo crespo e o corpo negro só adquirem significado quando pensados no cerne do sistema de classificação racial brasileiro.

Isto diz respeito ao tratamento da questão racial pelas pesquisas no Brasil e à condição da negritude como um continuum de cor, e não pela ascendência e descendência familiar, como nas referências teóricas norte-americanas.

Um outro trabalho (MOTTA, 2003) apresenta o caso de Jairo. Nascido em Florianópolis, negro, filho de uma empregada doméstica, Jairo testemunha, em sua história de vida, a exclusão econômica, social e racial: na infância, abandona a escola na quarta série sem ter sido alfabetizado; na adolescência, trabalhando na construção civil e em biscates, não se adapta ao mundo do trabalho e, aos poucos, se inicia nas contravenções e nos pequenos crimes (uso de drogas, pequenos furtos). Aos 19 anos, é preso (espancado), julgado e condenado a 17 anos de prisão por haver espancado, roubado e estuprado uma turista (branca) entre as dunas próximas à sua casa quando ela voltava da praia. Mesmo acreditando-se que o caso é exemplar das mais bárbaras formas de violência contra a mulher, as quais se pretende combater, a abordagem deste trabalho está focada em outra questão. Aqui, a questão é o entrecruzamento das condições culturais – como classe social, acesso aos bens materiais e simbólicos de uma sociedade, segregação por cor da pele, por atividade produtiva _ condicionando a ação humana; ou seja, a condição inicial de socialização dessa criança encaminhando-a para determinados espaços de socialização, primeiro a escola, e depois, inclusive, o presídio.

Um outro estudo (RÖESCH, 2003) está direcionado às questões relativas à formação dos professores afro-brasileiros, por serem aspectos pouco abordados e discutidos na Educação. Assim, esta pesquisa foi estruturada a partir da concepção de que a formação do professor não acontece apenas em decorrência da sua atuação profissional e da sua formação institucional, mas sim, do processo pelo qual a pessoa se

constitui, através de suas experiências vividas e sentidas e que, de uma forma ou de outra, contribuem na formação da identidade profissional.

Sua abordagem indica, de um lado, que algumas teorias são elevadas tacitamente à posição de “padrão universal”, nas quais são enquadradas todas as sociedades; de outro lado, para explicitar que, para além e independente da problemática do racismo, ou de questões de imigração e da consciência desses fatos, a sociedade é composta de múltiplas referências étnicas, religiosas, de classe social, de idade, de gênero, isto é, a sociedade é multicultural!, mesmo que a diversidade cultural não tenha sido central nas políticas e nas práticas educativas latino-americanas.

As iniciativas de Educação intercultural localizam-se, principalmente, no seio dos movimentos de defesa dos direitos dos povos e nações indígenas¹², enfrentando as resistências do poder oficial e institucional, inclusive dos sistemas educativos, como por exemplo, o Movimento Zapatista de Chiapas (México) e os movimentos sociais no interior do Brasil, do Equador, do Chile, e da Colômbia. A questão indígena tem se destacado como alavanca desse debate no Brasil se colocada no interior da problemática educacional, visto que a luta por Educação indígena bilíngüe é uma conquista da organização das nações indígenas na maioria dos Estados brasileiros, exigindo formação docente própria e investimentos públicos relativamente vultosos.

Todavia, diferentemente das sociedades européia e norte-americana, nas quais este debate sobre a necessidade de reconhecer o multiculturalismo é diferenciado, a tradução dessa discussão em propostas socioeducativas em meu país é bastante incipiente.

Fleuri (2003) alerta para o fato de que ambos os termos, interculturalismo e multiculturalismo têm sido utilizados para explicitar distintas concepções: como “multicultural” tem sido utilizado como termo descritivo, analítico, sociológico ou histórico em relação a realidades de coexistência de grupos distintos, divergindo inclusive quanto às concepções pedagógico-políticas, “intercultural” é um termo que tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si, seja na compreensão do “diferente”, seja como sinônimo de mestiçagem, seja, enfim, numa redução à relação entre grupos folclóricos.

¹² Esta é a ênfase da discussão sobre interculturalidade realizada no II Taller Internacional de Interculturalidad, em Santiago, Chile, em dezembro de 2003.

Para Falteri (1998), como nos países anglo-saxões o termo veio para compor a discussão acerca das populações imigradas, na Itália não se referia a uma resposta aos problemas determinados pelas diversidades internas, “[...] seja porque a imigração ainda não era considerada um fenômeno relevante, seja porque a ‘pluralidade’ de minhas próprias subculturas acontecia por um fato óbvio ou superado” (p. 35).

O avanço, hoje, dessa temática nas sociedades européias, especialmente na italiana, se deve à forte presença dos imigrantes – os quais introduzem uma nova diversidade (já que antes, a diversidade era interna, dos italianos do sul rural em direção ao norte industrial e rico):

[...] de nível qualitativamente mais alto, que nos torna “plurais” mesmo aos olhos dos mais distraídos ou daqueles que viam a idade contemporânea ligada a um destino de homogeneização. No novo contexto (italiano), o multiculturalismo indica uma tensão em direção a práticas de convivência e garantias de pluralismo cultural, mas revela a ambigüidade que herdou da experiência norte-americana e inglesa (FALTERI, 1998, p. 37).

Historicamente, esta temática tem seu surgimento assentado sobre a constituição do Estado-nação, ou seja, da unidade de uma cultura nacional unificada como forma de “integrar” as culturas locais dialetais. Tal discussão e os avanços subsequentes só foram possíveis devido ao movimento pela liberdade e igualdade no seio da escravidão humana, como parte do movimento pelo surgimento dos “Estados Unidos” como federação de Estados democráticos. Tal integração era esperada devido à convivência obrigatória de todos na Escola Básica, a qual deveria produzir uma homogeneização lingüística e cultural necessária (SIRNA, 1997). Havia a convicção e a esperança de que nesta grande “salada étnica” acontecesse, sem traumas, uma convivência harmoniosa que induziria cada um a confundir a própria raiz com as dos outros, esquecendo-as; processo este também denominado de “melting polt”.

Entretanto, ocorreu a falência da ilusão otimista de que, por si só, a convivência produziria a compreensão recíproca e a cooperação; isto, seja porque as diferenças étnicas e culturais não só não desapareciam, como também se transformavam em desigualdades sociais e em processos de marginalização; seja porque os grupos minoritários encontravam novas formas de coesão em defesa de suas raízes, motivados pela necessidade de identidade. Isto é, esta tentativa foi uma ilusão diante das permanências das relações de poder estabelecidas pelos grupos étnica e culturalmente dominantes, ignorando as diversidades.

Já no contexto europeu, a Pedagogia Nacional foi o caminho escolhido em direção aos Estados nacionais, homologando o monoculturalismo oficial. Os conteúdos escolares eram, assim, caracterizadores da “[...] construção e expressão do ‘patrimônio cultural comum’ sob o escopo da consciência nacional, reduzindo o espaço e todo o tipo de diferenças culturais e erguendo barreiras ideológicas para defender o centralismo autárquico” (SIRNA, 1999, p. 16).

Entretanto, à medida que avançava a constituição dos Estados-nação mais democráticos, a teorização pedagógica e as práticas educativas tornaram-se mais atentas aos direitos das minorias. Porém, o plano pedagógico não acompanhou este amadurecimento político-institucional, e continuou-se a dar pouca atenção à diversidade cultural, desenvolvendo uma trajetória fortemente presente de modelo monocultural, o qual “impõe uma uniformidade em relação a uma cultura oficial padronizada” (SIRNA, 1999, p. 16).

No segundo pós-guerra, com a retomada industrial e a “migração interna” e de imigrantes estrangeiros como trabalhadores, o modelo pedagógico vigente e válido por muito tempo na Europa continuava a ignorar os problemas da presença simultânea da diversidade cultural e de seus pesados efeitos sobre forças socialmente mais fracas. Foi mantido um modelo assimilatório que ignorou deliberadamente a diferença dos grupos sociais menos prestigiados. As dificuldades de inserção social dos migrantes/imigrantes e de seus filhos eram ignoradas, e a sua condição de pobreza e marginalidade era considerada normal, visto que era explicada pela suposta “inferioridade genético-cultural”. Esta justificativa se estendeu para os seus filhos e às dificuldades que estes apresentavam na escola, originando as teorias da Pedagogia compensatória como explicação para o fracasso escolar.

Este contexto problemático gerou a organização de classes e/ou escolas étnicas monoculturais, pois as reivindicações dos migrantes forçaram os países acolhedores a reconhecer o valor da diferença. Estas modalidades de organização escolar tinham um duplo sentido: respeitando democraticamente a diversidade considerada legítima, esperavam estimular o migrante e seus filhos a retornarem sem traumas ao seu país de origem. A inserção numa classe ou mesmo numa escola toda feita para cada etnia minoritária tentou, como objetivo, favorecer a auto-estima e a exposição aos iguais através dos programas especiais que enfatizavam sua cultura originária, não fazendo parte de currículos especiais nem da avaliação final nas escolas públicas. Segundo Sirna,

Trata-se de um reconhecimento da diversidade cultural que se concretiza em forma de “guetização” multicultural, no sentido que cada um dos grupos acaba escolhendo o próprio modelo e confinando-se nele, isolando-se da comunidade maior. O êxito geral resulta, de fato, numa convivência justaposta, reciprocamente indiferente e impossibilitada de comunicação (1997, p. 19).

Afirmando que este movimento leva a uma espécie de fundamentalismo cultural automarginalizante, a autora afirma também que a ênfase na “[...] raiz étnica acaba tendo os mesmos efeitos da sua negação na medida em que se volta novamente contra o imigrante a quem de fato tem fechado o acesso aos instrumentos conceituais operativos e culturais necessários para inserir-se eficazmente numa sociedade” (SIRNA, 1997, p. 19-20).

Mudanças relativas a um âmbito supranacional exigem novas concepções de alcance supranacional, buscando superar tanto as concepções universalistas quanto de um certo relativismo etnocentrista e diferencialista. Tais mudanças começaram pelas ciências socioantropológicas e psicológicas, chegando ao campo pedagógico e, a partir de estudos da Psicologia Transcultural, da Antropologia Dialógica e da Comunicação Intercultural, este se reelabora e gera uma “pedagogia do acolhimento” direcionada para “[...] conscientizar os sujeitos das dinâmicas que surgem quando nos encontramos junto com sujeitos de diferentes origens culturais e a modificar suas atitudes e seus comportamentos emotivos, relacionais e culturais” (SIRNA, 1997, p. 21-2).

Esta pedagogia deve estar direcionada também para os residentes e não só para os imigrantes, para que ajude a superar a dificuldade de acolher o outro, a conviver com o outro e a aceitar sua diferença como uma possível potencialidade e riqueza, caracterizando uma proposta de Educação para a alteridade. Tem-se então, já em 1977, na Comunidade Econômica Européia, a publicação de alguns documentos orientando a formação intercultural dos professores, a fim de que estejam aptos a “[...] perceber as necessidades e a interpretá-las adequadamente, sabendo criar contextos educativos acolhedores e não discriminatórios” (SIRNA, 1997, p. 22).

Na Grã-Bretanha, Forquin (1993) analisa o debate sobre o multiculturalismo no qual, a partir da década de 70, a problemática e o conseqüente debate a respeito das implicações pedagógicas do pluralismo cultural ganharam uma incontestável renovação. Isto porque o número cada vez maior de pessoas para as quais o inglês não é a primeira língua e os conseqüentes problemas de adaptação e/ou fracasso no sistema escolar, passaram a motivar novas soluções para a questão das desigualdades diante da Educação.

Por isso, o pesquisador parte da designação dupla que o termo multiculturalismo assume: num sentido descritivo, entende-se a “situação objetiva de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo não compartilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos valores ou modos de vida” (FORQUIN, 1993, p.137). Entretanto, quando ele se dirige ao ensino, seu significado é um pouco diferente:

[...] um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino multicultural; ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos (FORQUIN, 1993, p.137).

Nesse sentido, a Pedagogia Intercultural se aproxima das perspectivas críticas em Educação, principalmente por rejeitar as ordenações, as normas e os princípios filosóficos e éticos dos quais se deduzem formas, estratégias e prescrições que sejam interculturais; por se fazer a partir de rupturas com “[...] a tradição de um saber universal, permanente e isolado de cada referência histórica, social, política e pessoal” (SIRNA, 1997, p. 35), tem exigências as quais implicam mudança do seu eixo paradigmático e metodológico.

A Pedagogia se faz intercultural quando, ao reler o problema educativo do meu tempo, leva em conta as novas condições nas quais hoje o processo educativo é pensado e realizado [...] quando está atenta aos sinais, indicações e aos processos do tempo presente, quando antecipa que a realização de melhores possibilidades de vida individual e social está ligada já às problemáticas relativas ao encontro/desencontro entre culturas, à ligação identidade/alteridade, à superação dos preconceitos e dos estereótipos, ao tema do encontro e do diálogo (SIRNA, 1997, p. 36).

A este respeito, podemos verificar o vigor da pesquisa brasileira nos trabalhos recentemente apresentados em Florianópolis¹³ no II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, no qual a problemática do inter/multiculturalismo se expressou através de investigações dedicadas a questões teórico-metodológicas e suas aplicações a diferentes temáticas, como por exemplo, à formação de professores para a Educação Inclusiva (pessoas portadoras de necessidades especiais: surdos, cegos, deficientes mentais), à Educação de jovens e adultos; à

¹³ Evento supra citado, ocorrido em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2003.

Educação de crianças em situação de risco social ou abandono; ou às práticas educativas escolares homogeneizadoras, nas quais a infância é negada ou “didatizada”.

O trabalho de Munhoz estuda a temática da diferença na instituição escolar. Considerando que o conceito “diferença” designa uma problematização na dicotomia normalidade/anormalidade, propõe uma breve retomada da história dos fatos, suas descontinuidades e rupturas, em relação às categorias norma/normal. A análise tem como objetivo problematizar as práticas escolares de normalização/normatização a partir dos discursos contemporâneos sobre a diferença. Propõe, ainda, pensar na idéia de relação como dispositivo de produção de diferença na escola. Para refletir sobre esta temática, utiliza como principal referencial teórico o pensamento de Foucault.

A perspectiva da inclusão social de pessoas surdas a partir de uma escola mais aberta para as diversas vozes, os diversos sujeitos e seus modos de ser inclui-se, assim, na perspectiva da intercultura por receber e possibilitar esta escola.

Já Hüning e Guareschi (2003) apresentam um trabalho em que buscam compreender a constituição de uma categoria de “crianças e adolescentes em situação de risco social”, passando pela questão da construção social das identidades a partir das diferenças, acentuando seu caráter cultural, provisório e articulado com relações de poder. Buscam compreender como, paralelamente à constituição de uma categoria normatizante da infância, foram criadas as “outras infâncias”, como a infância do “menor” ou a “infância em situação de risco”, problematizando os pressupostos que embasam essa construção, tais como a vinculação da pobreza à marginalidade, da diferença com o desvio social, bem como as políticas públicas de caráter socioeducativo que constituem e operam com estas noções.

É interessante destacar a noção de risco social do ponto de vista do poder hegemônico num determinado período, como se forjavam os direitos das crianças no Brasil. Esta situação expõe as diferentes infâncias e os modelos de tratamento destinados a elas, inclusive na relação escola-família.

Já o trabalho de Hennigen (2003) parte de uma pesquisa sobre a paternidade na contemporaneidade e apresenta reflexões desenvolvidas como buscava o discurso pedagógico sobre as posições de pai a partir de entrevista com coordenadoras pedagógicas de uma escola infantil. Uma ampla rede de significações _ sobre o pai, a mãe, as relações de gênero, a família, a própria escola infantil e a criança _ apareceu marcando lugares, operando inclusões e exclusões sociais: coexistem, no discurso

pedagógico, a “defesa” das chamadas posições hegemônicas e a “idéia” de buscar o acolhimento das diferenças.

O trabalho mostra que é difícil acolher as diferenças com relação à criança e seus referentes _ família, condição de classe e social _, porque existe um discurso “pedagógico” hegemônico que estabelece os padrões. Tal discurso, veiculado pela escola, realiza inclusões de algumas crianças e exclusões sociais de muitas outras. São o discurso e as práticas acerca da infância que operam a localização dos sujeitos no interior dos contextos nos quais interagem.

Gonçalves e Silva (2003) mostram como, durante vários anos, os educadores foram formados a partir de uma visão homogeneizadora e linear, conduzindo-os a uma neutralidade que ignora valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira. A valorização de um currículo monocultural e eurocêntrico privilegiou a cultura branca, masculina e cristã, menosprezando, na composição curricular, e portanto, nas atividades do cotidiano escolar, as demais culturas. Para que se efetive um avanço na formação docente, são imprescindíveis os estudos e o conhecimento do multiculturalismo e suas concepções, especialmente em relação aos negros, de modo a possibilitar ao professor e à escola uma visão de inclusão e de formação do aluno capaz de valorizar sua cultura e sua etnia como forma de afirmação e elevação da auto-estima.

Partem, assim, da afirmação de que as práticas escolares são homogeneizadoras, monoculturais e unidimensionais, e propõem o multi/interculturalismo como forma de romper esta perspectiva no currículo, valorizando as culturas de origem. Sugerem, sutilmente, que há necessidade de práticas curriculares voltadas para esta superação, principalmente na questão do negro e a escola.

O trabalho de Silva (2003), busca capturar, através das falas de professores do Ensino Médio de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, marcas e ações pedagógicas que perpassam o cotidiano do fazer educativo. Na análise das entrevistas, sustentado por um perscrutar do discurso produzido pelos professores, procura localizar possíveis marcas interculturais que dêem visibilidade à construção de uma proposta de Educação intercultural, compreendida como o entrelaçamento de diferentes expressões culturais, potencializando a diferença e a diversidade constitutiva da realidade escolar em meios populares. Esse entrelaçamento desencadeia processos híbridos e fluidos configurando outras manifestações culturais, compreendidas sob a égide da interculturalidade. A interlocução teórica para essa reflexão se dá em torno da noção de “entre-lugar” proposta por Homi Bhabha, dos desafios epistemológicos no

campo do multiculturalismo apontado por Carlos Alberto Torres e dos estudos sobre formação de professores realizados por José Antonio Jordan.

Tal perspectiva afirma a necessidade de que a Educação Intercultural aconteça a partir da desconstrução dos discursos e práticas dos professores, para que as manifestações, as vozes dos sujeitos da realidade escolar, portadores de uma cultura de origem e juvenil, sejam acolhidas para dar novo significado às referências cognitivas objetivadas pela escola.

Uma equipe de pesquisadores (MOREIRA et al., 2003) parte da constatação de que vivemos numa sociedade que, embora seja cada vez mais globalizada e plural, é marcada por atitudes discriminatórias, preconceitos e conflitos entre os diferentes grupos. Torna-se relevante, então, compreender o tipo de resposta que tem sido dada a esse caráter plural nas escolas, assim como as propostas que orientam as práticas educativas. Visam, neste estudo, a compreender perspectivas referentes ao tratamento da diversidade cultural nas propostas “Escola Plural”, de Belo Horizonte, e “MultiEducação”, do Rio de Janeiro. Tais propostas foram selecionadas devido à ênfase na questão da cultura e ao fato de se manterem nesses municípios desde governos anteriores. Para tanto, analisam os documentos que compõem a “Escola Plural” e a “MultiEducação” e realizam entrevistas com pesquisadores e elaboradores dessas propostas. Com base nessa análise, argumentam que os objetivos e as estratégias das propostas, além de expressarem a preocupação com o caráter plural da sociedade, podem também ser vistos como instrumentos de regulação dessa pluralidade.

Este trabalho chama a atenção para a incorporação do discurso sociopedagógico da diversidade, que faz com que as práticas pedagógicas voltadas ao multiculturalismo se convertam em práticas reguladoras; isto se daria através da incorporação da diferença para controlá-las, sem que haja mudança na estrutura da organização escolar, seu currículo e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas.

Estes estudos atuais, desenvolvidos sob a perspectiva do multi/interculturalismo, indicam o quão dinâmica é a evolução da temática nas suas interfaces com a Educação. As possibilidades vislumbradas por esta perspectiva nos permitem, sobretudo, pensar as relações educativas como realizadas entre contextos distintos, destacando as diferenças não apenas entre as pessoas, mas de seus referentes simbólicos como classe social, religião, origem étnica e de geração. Por isso, os processos educativos necessitam ser compreendidos dentro de uma ótica mais complexa do que a lógica unidimensional das disciplinas e conteúdos, seus métodos e formas curriculares. Considerar a relação

educativa sob esta ótica avança, também, a leitura que se faz da criança como alguém que tem uma história e uma geografia de origem, tornando complexos os entendimentos sobre a infância, referendando status de protagonistas às crianças, considerados sujeitos sociais.

Nesse sentido, é importante destacar as contribuições que vêm, criticamente, fortalecer a construção desse referencial intercultural em direção à Educação democrática. Buscando discutir os usos que hoje se fazem na sociedade norte-americana, McLaren é uma voz ativa nos estudos do multiculturalismo e da Educação, e os faz a partir de uma crítica bastante dura às inserções “imperialistas” dessa sociedade em relação aos países de economia periférica. Para o autor, a Educação multicultural necessita hoje avançar para além das questões de raça e classe em direção “à transformação das relações capitalistas de exploração”, pois o que denomina de multiculturalismo liberal é, hoje, a visão oficial da Educação multicultural e vem servindo como “[...] um desvio das contribuições teóricas e programáticas das críticas esquerdistas às relações sociais capitalistas” (MCLAREN, 2001, p. 36). E vai mais além, ao afirmar que

Basicamente, multiculturalismo nos Estados Unidos focaliza a diversidade. Eles pretendem passar a idéia de democracia racial, o que acredito seja uma mentira. A luta pela diversidade é uma luta vazia. A questão a ser perguntada é: para que serve a diversidade? A luta pela diversidade sem, ao mesmo tempo, criticar a brancura é uma luta vazia. Eu acho que o foco do multiculturalismo deveria mudar: da diversidade para a abolição da brancura (MCLAREN, 2001, p. 36-7).

Abolir a brancura, porque ela atua, segundo este entendimento, como fenômeno sociogênico, que serve à dominação socioeconômica-política dos brancos sobre todos os cidadãos não-brancos, pois se utiliza das relações de força e poder para manter privilégios pela cor da pele e, conseqüentemente, impedir a mobilidade social para todos os “outros”, o que ameaça a sua hegemonia (MCLAREN, 2001). Estas posições que o termo multiculturalismo reúne sob seu guarda-chuva expressam diferentes perspectivas éticas e políticas, e existem, é claro, razões sociais e políticas, bem como razões morais e pedagógicas invocadas para defender quaisquer dessas posições, principalmente quando são as minorias a terem voz e vez na luta por espaços para suas crianças e jovens. Vejamos algumas: de um lado, o secessionismo

[...] só pode contribuir para reforçar os preconceitos e a discriminação em relação às minorias étnicas. De outro lado, pode-se considerar que, numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem

propiciar a ampliação de conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores (FORQUIN, 1993, p. 138).

Aqui, a expressão “multiculturalismo liberal” reaparece, e seus defensores apregoam que “[...] o respeito que se deve às culturas não se deve exercer em detrimento do princípio de justiça entre as pessoas, e a identidade cultural não deve se tornar nem um rótulo, nem uma marca suscetíveis de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual” (FORQUIN, 1993, p.138-9).

Há, então, segundo o mesmo autor, um multiculturalismo de justaposição, de segregação, “[...] que carrega em si a ameaça de explosão social”, e um multiculturalismo que “significa abertura, troca, intercomunicação, (...) mas também riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade” (p.139). Este último, se designa, por comodidade léxica, interculturalismo, dando todo seu sentido ao prefixo inter: interação, troca, descerramento, reciprocidade, solidariedade objetiva.

Para Falteri (1998, p. 37), refletindo as afirmações de uma antropóloga italiana (Clara Gallini), o problema central está em “[...] conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas. Por isso, cada projeto multiculturalista comporta uma não eliminável dimensão política, de difícil solução[...]”. O termo serve

para evocar a coexistência de grupos impermeáveis entre si, a ser usado para hipóteses de separatismo e racismos diferencialistas; exatamente porque diferentes, é melhor que cada grupo viva por conta própria, cultive as suas tradições, a sua religião, a sua língua. O direito à diferença torna-se assim, um instrumento para negar acesso à plena cidadania (FALTERI, 1998, p. 37).

Podemos aqui perceber o quanto este debate sobre o multiculturalismo ou interculturalismo está banhado em questões de fundo que afetam cada uma das sociedades de modo diferente, não podendo, por isso mesmo, reduzir sua riqueza múltipla de perspectivas que interagem a um código e esquema únicos, como se fossem transferíveis de modo universal.

Usado pelo Conselho Europeu desde os anos 80, o termo “Intercultura” foi adotado quando se decidiu enfrentar a questão da inserção dos “estrangeiros” nas escolas, tornando-se, então, uma proposta para a Educação, ou melhor, as educações.

A intercultura aponta para um projeto que, no plano educacional, pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não “colonizem” as minoritárias (FALTERI, 1998, p. 37).

Por isso, o termo intercultura se aplica à realidade italiana, visto que a experiência da sua escola, originalmente, trabalha para realizar os princípios de não excluir e não separar os mais fracos. Isto implica

[...] em construir um cenário institucional no qual as crianças tenham a oportunidade de conduzir juntas experiências significativas e compartilhar fases e processos fundamentais do crescimento. O papel dos poderosos mediadores culturais que os filhos dos imigrados normalmente assumem não depende tanto de uma natural plasmabilidade da infância, mas sim do acesso a uma perspectiva na qual se inscrevem momentos fundadores de passagem do crescimento pessoal (FALTERI, 1998, p.38).

Esta é sua função primária, e por isso se torna tão importante para a inserção social das novas gerações, apesar de não enfatizar seu caráter de espaço intercultural ou de conjugá-lo com sua função de controle social.

Tal perspectiva para a Educação sintoniza com as preconizadas por Forquin, quando mostra que o fim último da Educação é disponibilizar aos sujeitos o que há de mais universal, portanto comum, independente dos seus grupos de origem. Além disso, pontua que as culturas de origem, o handicap inicial de cada criança que, posta em contato com outras de contextos e trajetórias diferentes, serão alteradas, ou melhor, “enriquecidas” pela multiplicidade de modos de vida. No uso desta noção, cultura de origem confunde-se com cultura nacional e servia para identificar a especificidade cultural de cada grupo de imigrados, sendo utilizado para se diferenciarem dos não imigrantes, ou seja, a cultura de origem é utilizada em oposição à cultura local (no caso, a francesa) (CUCHE, 1999).

Em se tratando de crianças das redes públicas, o uso da noção “cultura de origem” serve para explicitar que a intencionalidade do encontro com o diferente pode ampliar os universos e os mediadores culturais de cada um, ao mesmo tempo em que valida seus referentes significativos. Pode, em outras palavras, intervir para a multidimensionalidade do ser ao agir em torno do que se chama de “cerne” da cultura de origem: os valores, as normas e as práticas fundamentais para a preservação de sua identidade coletiva. A este respeito, Cuhe explica que “[...] tudo o que constitui o cerne é transmitido desde a infância, como por exemplo a concepção dos papéis sexuais ou ainda as prescrições alimentares” (p. 234), e refere-se à Schnapper (SCHNAPPER, 1986, apud CUCHE, 1999), no entanto, para alertar que nem o cerne nem a periferia da cultura de origem são definitivos, dependendo da cultura de origem e das circunstâncias a que o grupo se expõe.

2.2 Contribuições da concepção multi/intercultural para a formação de professores da Educação Infantil

Abordar a temática da intercultura, no contexto da formação de professores para a Educação Infantil no interior do Curso de Pedagogia, é sem dúvida um grande desafio. A lógica multifacetada das áreas de ensino (as chamadas disciplinas escolares) e a natureza unidimensional com que os currículos e programas são organizados, além de não contemplarem questões que hoje são prementes para a qualidade em Educação Infantil, também dificultam que se avance para uma concepção em que a criança seja o foco do projeto educativo. Dito de outro modo, a reificação das concepções educativas em que o foco é o ensino, o produto, o coletivo, a estrutura institucional, é resultado da presença, às vezes invisível, de uma perspectiva homogeneizadora do currículo, centrado nas sólidas bases da Psicologia do Desenvolvimento como disciplina, que imprimiu e imprime referenciais marcadamente padronizadores para a educação da criança. É como se houvesse uma “imagem da alteridade” – no caso da criança – pré-determinada e padronizada, impedindo que se veja e se atue pedagogicamente a partir da centralidade do foco de todo projeto educativo – as crianças cultural, social e historicamente constituídas e em constituição, com as quais se interage nos espaços educativos.

As teias de concepções históricas e de pesquisas sobre multi/interculturalismo que apresentei anteriormente, na sua diversidade de abordagens, demonstram que mantêm entre si, alguns eixos comuns de pertinência – o de chamar a atenção para os sujeitos que produzem cultura (considerando a criança como também um destes sujeitos), o de acentuar a importância das experiências e dos contatos entre sujeitos que não são semelhantes entre si, mas que podem trocar, negociar significados, colocar em interação a diversidade de pertencimentos e de referenciais culturais, contribuindo para relações de reciprocidade, solidariedade e, sobretudo, para o crescimento pessoal através de processos de mestiçagem ou aculturação, rompendo com a visão purista, intolerante e guetificadora das diferenças. Levada ao extremo, esta visão pode conduzir ao confinamento, à incompreensão, ao desajuste, à indiferença, à rejeição e à violência.

Trata-se, portanto, de introduzir, no fazer didático-pedagógico, a importância das inter-relações que se estabelecem no espaço educativo através da mediação de atividades que colocam as crianças no centro do processo de aprendizagens, possibilitando-lhes que manifestem as suas diferenças culturais e sendo colocadas em

confronto com outras diferenças culturais produzidas pela humanidade. Trata-se, também, de considerar que os contextos de vida das crianças, a heterogeneidade que se inter-relaciona nos espaços educativos é, também, presença multicultural e intercultural, mesmo que não seja conscientemente assim entendida.

Esta experiência social – de conviver num cenário institucional no qual “[...] as crianças tenham oportunidade de conduzir juntas, experiências significativas e compartilhar fases e processos fundamentais do crescimento” (FALTERI, 1998, p. 39) – traz, como contato,

evidentes hibridismos, mestiçagens, sincretismos inéditos e imprevisíveis; envolve conflitos entre grupos e sujeitos que não são semelhantes entre si, mas que, no contato, podem se construir momentos e espaços nos quais negociar significados comuns e projetar um mundo compartilhável. É justamente como tempo e lugar de mediações que o sistema educacional aparece como fundamental (FALTERI, 1998, p. 39).

A partir desse entendimento, no contexto da Educação Infantil, a intercultural começa a se afirmar coerentemente com o entendimento de que é na infância, como “local transitório da reprodução cultural” (no qual se produz cultura infantil), que se permitem estabelecer relações de continuidade e de mudança para a reprodução cultural (JAMES, JENKS, e PROUT, 1998), exatamente por esses hibridismos e mestiçagens produzidos em contato.

A idéia expressa é de que, quanto mais cedo a criança for exposta a contextos diferentes do familiar – contextos educativos extrafamiliares, portanto –, mais oportunidades terá de desenvolver uma racionalidade transcultural, isto é, mais exposta estará às mediações culturais, porque baseada em iniciativas e estratégias que desafiam e validam, ampliam e reproduzem as culturas de origem, seus valores e seu éthos, bem como sua matriz de aprendizagem. Entretanto, para viabilizar o “encontro” nestes contextos, ainda é necessário que se estabeleça uma relação: “[...] é a subjetividade, em primeiro lugar, que deve ser reconhecida e acolhida respeitando os ritmos de cada um, valorizando o corpo como fonte de toda aprendizagem, pensando a experiência cognitiva na sua globalidade” (FALTERI, 1998, p. 41).

A centralidade da criança nessa perspectiva intercultural é destaque e reforço às culturas infantis como resultante de atividade produtiva, e não apenas reprodutiva, que exercem no interior dos contextos em que interagem entre si e com adultos, como, por exemplo, as relações no interior da família. Colocá-las na centralidade de projetos educativos de caráter intercultural significa compreender que são elas, as crianças, que,

“[...] ao ocupar o lugar transitório específico – a infância – tornam-se, necessariamente, os principais veículos da cultura para as gerações seguintes” (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 3). O que esta perspectiva avança em direção ao projeto educativo para a autonomia reside na centralidade dada a estes sujeitos (e seus atributos culturais, como sexo, classe social, cultura, etnia) não dominantes para a Pedagogia, “[...] propondo idéias e práticas educativas coerentes com o ponto de vista de quem não é hegemônico e, mais ainda, não tem poder pelo fato de ser criança” (FALTERI, 1998, p. 40).

Trazer à cena principal crianças como “atores sociais e culturais” justamente quando se discute a pertinência da intercultura na Educação, ao mesmo tempo em que modifica a idéia de que elas são apenas reprodutores de uma cultura dos adultos, estabelece uma nova perspectiva para a Educação em contextos extrafamiliares. Concordo, pois, que o modo mais proveitoso para entender a criança e a infância não é aceitar a idéia de um mundo infantil separado nem considerar crianças como membros iguais da sociedade adulta. Acredito que a singularidade da infância é que as crianças tanto têm suas comunicações como participam no mundo adulto, e que esses contextos estão interagindo. E se há interações entre as gerações – adultos e crianças –, há muito mais fortemente interações entre as crianças, nas quais se intercomunicam diferentes modos de vida e experiências sociais, valores e entendimentos sobre os contextos em que vivem.

Por isso, o entendimento de que não existe a infância, mas infâncias que diferem de acordo com, por exemplo, classe, gênero e etnia, torna-se fundamental para discutir e compreender a necessidade de incorporar os elementos da intercultura na formação docente para a Educação Infantil. Além disso, justifica a necessidade de uma atitude de “vigilância crítica” nestas práticas educativas com crianças, exigindo a elaboração de estratégias, instrumentos e ferramentas que dêem conta do universo das culturas das crianças, tornando o contexto educativo um lugar em que as crianças sintam importantes. Isto pode ser obtido numa forma diferente de trabalho que dota os adultos da capacidade de “atravessar fronteiras” – e “[...] representa num formador a possibilidade de um posicionamento não etnocêntrico e a aquisição da possibilidade de olhar os grupos de formandos com um olhar não daltônico” (CORTESÃO e STOER, 1997, p. 14). Assim, conforme registro de experiência de Educação intercultural de educadora popular em Florianópolis,

Nós, educadores e educadoras devemos aprender a acolher e escutar uma “outra pele, uma outra língua, uma outra história no corpo”¹⁴ de minhas crianças. Para tanto é necessário que aprendamos a construir pontes na minha capacidade de escutar as crianças para conhecê-las e para compreender os caminhos de elaboração de uma pedagogia da reciprocidade (SOUZA, 2002, p. 324).

Devido à natureza do trabalho educativo, que se insere numa lógica mestiça e poliglota (ARDOINO, apud STOER e CORTESÃO, 1999), entendo como pertinente compreender a Educação como trama de relações de Educação recíproca, entre diferentes sujeitos que se educam mediados por contextos diferentes. Relações entre adultos e crianças (geração); entre professores e alunos. E entre contextos familiares e extrafamiliares; instituições e culturas diferentes (cultura escolar e cultura social).

No Brasil, os trabalhos de Candau têm contribuído para instaurar esta discussão no campo da Educação, favorecendo, especialmente, o avanço da perspectiva Didática desde uma abordagem das relações entre a cultura e a escola (CANDAU, 2002; 2001).

As trajetórias históricas de estudos e debates sobre multi/interculturalismo demonstram que este é um processo pluridimensional. O sentido que esse termo assume nessas trajetórias é da abordagem de perspectivas plurais de olhares como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, etc, de um lado; e perspectivas de focalização de múltiplos referenciais: étnicos, religiosos, de classe social, de idade, de gênero, etc., de outro; consideradas, ainda, as contextualizações socioculturais de sociedades singulares. O mesmo se pode dizer em relação às pesquisas que vêm se desenvolvendo sob a perspectiva multi/intercultural, as quais trazem à tona o desvelamento das diferenças historicamente constituídas, rompendo com as leis gerais e/ou consensuais que, habitualmente, traçavam os rumos das pesquisas, ignorando a complexidade e o multi/interculturalismo subjacentes a todos os processos psicossociais, culturais, econômicos e políticos das inter-relações humanas.

Há de se destacar nestas trajetórias, entretanto, alguns aspectos comuns que esboçam as concepções inerentes ao multi/interculturalismo e que são elementos constitutivos de sua gênese, e como tais pressupostos básicos para o desenvolvimento de uma pedagogia multi/intercultural: atenção às diferenças e não apenas às semelhanças; às identidades e alteridades; aos encontros e desencontros (processos de consensualização e de conflitos); aos preconceitos e estereótipos que produzem a exclusão e inviabilizam processos de inclusão; o reconhecimento dos processos

aculturadores (interação entre culturas) que não “colonizem” as culturas minoritárias (ou as manifestações de diferença); a questão da democracia participativa e dos processos dialógicos, nos quais o “direito à diferença” é condição para a igualdade de direitos; a inter-relação entre as pessoas e o coletivo, e vice-versa.

O sistema educacional, através de seus processos didático-pedagógicos, pode ser o tempo e o lugar de mediação destes elementos constitutivos das relações multi/interculturais, possibilitando hibridismos, mestiçagens, sincretismos inéditos e imprevistos, os quais envolverão conflitos e busca de novos consensos entre grupos e sujeitos que não são semelhantes entre si, mas que, no contato, podem construir momentos e espaços nos quais seja possível a negociação de significados comuns, trocas, abertura à alteridade (ao outro), interações, reciprocidade e solidariedade.

Interessa-me, principalmente, trazer as referências interculturais pertinentes para uma formação profissional aberta para as necessidades da criança quando colocada em contextos institucionais de Educação, já na primeira infância. Ou seja, fazer da escola um lugar de encontro da diferença, da negociação de sentidos e vivências, em que o trabalho pedagógico esteja voltado para a aprendizagem daquilo que é relevante e significativo para as crianças, não apenas do ponto de vista do conhecimento científico, mas sobretudo do ponto de vista do desenvolvimento infantil para a cultura do meu tempo, ao invés de o lugar da segregação, da classificação e do “despertencimento”.

É assim que entendo uma pedagogia e uma Didática da Educação Infantil com base na perspectiva da Educação intercultural, na qual a atitude dos educadores orienta a organização dos grupos, das atividades e das liberdades para as trocas entre diferentes modos de ser, sentir e aprender.

Uma Didática que não se reduz ao binário “aprendi-não aprendi” [...] Uma Didática que aprende a partir das crianças, da curiosidade por sua história e pela maneira como vêm a si mesmas e ao mundo que as cerca. Uma Didática que considera “o quê” privilegiar nos saberes usuais e como desenvolvê-los para que adquiram sentido para as culturas de proveniência das crianças; que atua para que as crianças descubram o prazer da convivência, do diálogo, da solidariedade e do movimento dos intercâmbios de histórias, narrativas, emoções, sensações, descobertas; que evidencia o que nos torna semelhantes nos modos de pensar, sentir, viver a vida e representar o mundo; que assegura o respeito e dignidade às diferenças, que considera que toda experiência compartilhada por todos, a todos pertence [...] . Uma Didática que não coloca a sua atenção nas culturas, como tais, mas que presta atenção às pessoas que são portadoras destas culturas (SOUZA, 2002, p. 326).

Demonstrar que é possível construir pontes entre a infância e suas culturas e a Pedagogia/Didática é um desafio educativo e objetivo deste trabalho em direção a uma

Didática intercultural, aquela que se preocupa muito mais com as presenças e ausências que os sujeitos crianças expressam do que com os conteúdos a ensinar; e também com os elementos subjetivos do trabalho educativo: a motivação, o clima de trabalho, o espaço físico-afetivo, o bem-estar cognitivo e emotivo de educadores e crianças.

Assim, partindo da necessidade de compreender minhas demandas pelas concepções de multi/interculturalidade no campo da Educação é que busquei definir a cultura como todo tipo de manifestação humana, para a qual é necessária, então, uma atitude de diálogo diante de manifestações diferentes, em relação ao cotidiano (Faundez e Freire, 1985). O legado de Paulo Freire, com sua pedagogia do oprimido, e da esperança, e também com sua proposta de Educação libertadora, permite pensar as práticas educativas como práticas marcadas pelos contextos de origem dos sujeitos: suas formas de ver, pensar e agir sobre o mundo como elementos sobre os quais a Educação, que visa à emancipação, deve se pautar.

Dialogar, no interior dos contextos educativos extrafamiliares com crianças pequenas, implica compreender a condição de ser criança, isto é, alguém com modo próprio de sentir, experimentar e viver, e que, no entanto, são aspectos quase invisíveis para a Pedagogia, que não considera as crianças como portadoras de significados. Sirna (1996) vem elucidar o que, em meu entendimento, é uma das conexões entre Educação, infância e intercultura: para desenvolvermos a perspectiva intercultural, é necessário desenvolver a atitude de perceber as diferenças presentes nos outros, o que implica a capacidade de descentramento, sair de sua perspectiva e olhar para a perspectiva do outro, criando capacidade de relacionar-se com seu modo de conhecer e sentir. Nesse sentido, o multiculturalismo e o interculturalismo podem ser utilizados (como o fazem Stoer e Cortesão) para indicar “[...] o conjunto de propostas educacionais que visam o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (1999, p. 32)”.

Para a constituição de uma Didática pedagogicamente democrática e dialógica, cremos ser necessário modificar o enfoque do olhar dos educadores sobre a presença e a compreensão destes “outros” (ou desta alteridade) com os quais se relacionam – as crianças.

Em se tratando de atividade com crianças, talvez possamos utilizar analogamente uma expressão de Larrosa (2003), para indicar mais claramente o entendimento que estamos construindo acerca da possibilidade intercultural para

formação de professores da infância. O autor afirma que “[...] o nascimento de uma criança é um acontecimento que parece completamente trivial e despojado de qualquer mistério: algo habitual que se submete, sem qualquer dificuldade, à lógica daquilo que é normal, daquilo que pode ser previsto e antecipado” (LARROSA, 2003, p. 186). Da mesma forma a Educação tem tratado a criança e sua infância: como algo absolutamente conhecido, previsível, do domínio da especialização.

É preciso reconhecer que à Educação – e à Pedagogia, como campo de saber – é necessário o mapeamento dos temas a serem estudados, nos quais se inclui a infância. Entretanto, o tratamento trivial – dado pelo conhecimento acumulado e especializado sobre a criança – dispensado aos pequenos seres que ocupam escolas e mais escolas, colabora para impedir a constituição da novidade da infância.

Ao tratarmos de maneira habitual, tendemos a banalizar a presença da sua fala, da sua corporeidade, da sua subjetividade. Ao pensarmos que sobre a criança sabemos tudo, dificultamos meu olhar para enxergar o que ela tem de diferente de nós e passamos a antecipar seus modos de ver, de querer e de sentir. Ao tratarmos como “conhecidas”, as crianças incorporam meus desejos e meus projetos, e na escola, com muita facilidade, negamos sua alteridade no sentido de admitirmos que elas são, como outros, uma coisa diferente do que podemos antecipar, do que conhecemos ou do que esperamos.

No sentido atribuído por Larrosa (2003), este reconhecimento que fazemos das crianças favorece a “atitude pedagógica” de reduzir a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, de que é feita e do que precisa.

Para a constituição de uma Didática pedagogicamente democrática e dialógica, o entendimento e a atitude em relação à criança na escola poderia se constituir a partir do reconhecimento de que a alteridade da infância reside na sua absoluta diferença em relação a nós e ao meu mundo, na sua heterogeneidade do mundo dos adultos. O que fará a escola, então? Deverá abrir-se para recebê-la; preparar-se para a experiência da criança como um outro, num encontro com sua presença estranha, com sua condição de recém-chegada ao mundo.

À Educação, na expressão de Hannah Arendt, cabe tomar a criança em sua verdadeira alteridade, ou seja, tomando-a a partir do encontro com ela mesma, permitindo expressar “[...] verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali” (LARROSA, 2003, p. 189).

Expor o meu mundo, de adultos já familiarizados e dominadores de seus espaços e mecanismos de inserção, sugere que desejamos receber as crianças e que estamos a esperar por elas. Mas podemos cuidar para que a forma com que o mundo recebe os que nascem seja respeitosa para com a novidade e o inesperado que eles carregam consigo.

Mediante tais elementos, a formação de professores para a Educação das crianças incorpora o desafio da presença destas como sujeitos que produzem e intervêm no mundo que as recebe. Preparar-se, no mundo dos adultos, para ser também interpelado pela diferença que a criança expõe, implica admitir a reciprocidade de protagonismos em dimensões diferentes.

Que interessante para a Educação considerar que não conhece seu educando e, que por isso, necessita com ele dialogar, assim como as crianças o fazem quando estão a interagir entre si, nos processos de aprendizagens.

Em outras palavras, Stoer e Cortesão apontam a capacidade de descentramento dos adultos professores como um dos elementos constitutivos da intercultura, o que pode ser alcançado mediante o reconhecimento do protagonismo infantil. Por isso, a intercultura necessita estar inserida num sistema político de reciprocidade, o qual pode ser chamado de democracia participativa.

Por isto, entendo que é necessário destacar a atitude de estranhamento em relação à criança, promovendo, na formação de professores, um olhar intercultural sobre a natureza de ser criança. A abertura para o novo que as crianças carregam consigo pode, efetivamente, expandir o conhecimento docente, não no sentido de saber mais e saber tudo sobre a criança, mas entender que se pode aprender com ela e que se pode organizar uma escola que a receba para conviver com a diferença que a constitui.

CAPÍTULO 3 - INFÂNCIA E PEDAGOGIA: ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando a Educação uma prática social e cultural cuja compreensão nos coloca diante de situações desafiadoras para a formação profissional (na medida em que exige um contexto interativo entre formação e ação), entendo as práticas educacionais escolares, principalmente no contexto da Educação pública para a infância, como práticas que privilegiam as bases culturais advindas dos grupos de educandos e professores que historicamente estiveram na escola, e não daqueles que agora aportam a ela. Isso, num momento histórico em que a escola pública passa a ser possível para classes sociais que até então não a freqüentavam massivamente (as populares).

Entretanto, observamos um esvaziamento em seu conteúdo e sua perspectiva social, com sua conseqüente desvalorização na medida em que foram sendo criados sistemas paralelos de socialização e seleção cultural para diferenciar os grupos de alunos a partir de suas classes, religião, etnia, background (cultura de origem) e expectativas futuras.

Tal aspecto, denominado como crise educacional, juntamente com a globalização social e as mudanças do mundo do trabalho, é um dos fatores da re-institucionalização da infância no mundo contemporâneo (SARMENTO, 2001).

Essa crise está expressa pela veiculação de modelos relativamente estáticos de socialização da escola diante da generalização do acesso de públicos socialmente heterogêneos a essa instituição. E isso tem uma primeira implicação para discutirmos a formação de profissionais que trabalham com crianças e jovens, e as possibilidades de uma escola pública de qualidade.

A Educação e as escolas, Pré-Escolas e creches, podem representar uma conquista efetiva de um direito de todos na medida em que se constituam como possibilidades concretas de espaços de cidadania, de cultura, de conhecimento e de indignação e resistência, não sejam identificadas pela população como escola dos pobres, dos que não podem pagar por uma Educação de qualidade. Dessa maneira, precisamos considerar a Educação escolar como um instrumento para a emancipação e luta contra a barbárie (KRAMER, 1999), construindo uma escola pautada numa qualidade que implica não só igualdade de oportunidades de acesso de todos à escola, mas igualdade de oportunidades de sucesso para todos, no sentido de, aceitando os desafios postos à estrutura da escola, reconstruí-la como instância institucionalizadora da infância a partir

do seu sentido educativo e das suas funções socializadoras (PÉREZ GÓMEZ, 2001; SARMENTO, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 1999).

3.1 As Crianças da Pedagogia _ processos históricos e culturais de compreensão da infância

Neste item, abordarei um pouco mais especificamente meus entendimentos acerca da organização do trabalho educativo com crianças a partir das definições de base pedagógica, cultural, socioantropológica e política. Trarei, à discussão contribuições de estudiosos de diversas áreas, desde a Educação como a nova Sociologia da Infância, desejando, com isso, justificar claramente porque é necessária uma Didática específica à Educação Infantil. Tal justificativa começa a ser delineada a partir da compreensão de que à Pedagogia e à Didática cabe reunir os saberes pedagógicos de professores, orientando-os aos planos de ensino e às necessidades da prática docente. Além disso, o campo da Pedagogia e da Didática distingue-se por ocupar-se com a unidade de enfoque das práticas educacionais, buscando superar e integrar as fragmentações das ciências da Educação na formação de professores.

Neste trabalho, buscamos conectar a Didática e a Pedagogia ao campo investigativo denominado “formação de professores”, estabelecendo relações e possibilidades profícuas da especificidade da infância para a Educação, através da Didática e de metodologias e práticas do ensino para a Educação Infantil.

Partindo da conexão ao campo da formação de professores, a definição de uma escola destinada à infância, com uma pedagogia e uma Didática construídas a partir da recuperação do percurso histórico da concepção de criança, tornou-se necessária. Ou seja, desde quando a infância apresentava uma identidade negativa – definida como identidade de criança-adulto e criança-filho-aluno – até constituir-se como identidade positiva – criança-sujeito social.

Alguns supostos são definidos, e suas decorrências, explicitadas a partir de contribuições para a Pedagogia que considerem a especificidade da infância como uma invenção ou projeto inacabado da Modernidade, já que a existência das crianças, como constituição de um grupo geracional com características identitárias próprias e direitos genuínos, é muito recente (SARMENTO, 2001).

Tal especificidade está composta por identidades múltiplas, que compõem o ser criança dependendo dos contextos em que interage¹⁵. Assim, na primeira identidade, constituída até a Idade Moderna, a infância estava presa aos “laços da proteção institucional do adulto”, o que significa afirmar que “ser criança era ser o companheiro natural do adulto” desde que desmamada, pois os padrões da vida social definiam esse ser apenas a partir dos 7 anos de idade, quando já era capaz de entender e participar desta vida social (FRABBONI, 1998). Assim, sua imersão na vida social já ocorria num contexto de vida adulta, num movimento da vida coletiva, de onde obtinha – diretamente, sem mediações – os elementos simbólicos elaborados por outros, os adultos.

A segunda identidade de criança-aluno-filho é constituída a partir da descoberta da família nuclear e, a partir dela, a descoberta da infância, tornando-se o centro do interesse educativo dos adultos. Por quê? Porque passa a ser vista como uma moeda através da qual a família obtém reconhecimento e continuidade, e ela própria constitui-se como símbolo de uma outra organização social: a família burguesa¹⁶. Para essa, a importância da criança reside, simultaneamente, no fato de ser sua propulsora da vida privada e da rede familiar baseada na consangüinidade. São os novos valores sociais advindos e propulsores da Revolução Industrial, que constitui uma nova “cenografia doméstica” baseada na identidade e na intimidade, valores outrora incomuns numa sociedade em que a família era tida como “ponto de cruzamento das relações sociais” (FRABBONI, 1998, p. 66). Nessa lógica da criança-moeda, um valor é agregado e passa a constituir forte aliado de sua consolidação social e moral: a Educação dos filhos. Esse elemento deixa de ser tratado como adorno ou indicativo de posição imutável numa dada ordem social para servir de agência de veiculação e consolidação dos valores “privatistas” e “institucionalistas” da vida familiar burguesa e, por conseguinte, da infância.

¹⁵ Se entendermos *infância como categoria social*, aplica-se a definição de Stuart Hall, para o qual minhas identidades sociais são constituídas de fatores que não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. Minhas identidades culturais – aspectos de minhas identidades oriundas de meu *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais – são continuamente abaladas por deslocamentos ou descontinuidades. Segundo Hall (1999, p. 16), as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável.

¹⁶ Referências à história do surgimento da infância são detalhadamente encontradas na obra de Ariés, P. **História Social da Criança e da Família** (1986), bem como em dissertações, teses e artigos que abordam o tema, dentre eles Kuhlmann Jr. (1996); Rocha (1997); Barbosa (2000), Tomazzetti, (1997), entre outros.

O que aparece, então, é a relação pedagógica entre mestre e aluno como nova forma de relação social, como ruptura com os modelos anteriores. Assim, podemos afirmar que a escola está para a infância, assim como a infância está para a escola. Segundo Franco Frabboni (1998, p. 66), “[...] a família e a escola da era industrial colocam em andamento uma fulminante união e invadem de maneira permanente o sagrado reino infantil. Seqüestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com a dupla patente de identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno”.

Como consequência, a criança é legitimada na condição de pertencer a esse tipo de família e a esse tipo de escola, constituindo-se prisioneira destas relações de poder e propriedade, o que a leva a constituir-se como sujeito pertencente a uma rede de relações e definições privatistas e institucionalizadoras. Gomes (2003) entende esta trama de relações entre escola e criança como uma nova configuração, ou seja, uma forma escolar como modo de relações sociais, expressando, então, essa nova relação pedagógica: uma submissão do aluno e do mestre a regras impessoais, “não mais uma relação de pessoa a pessoa”.

Encontramos em Varela e Alvarez-Uría (1991) referências à história da Educação para a infância, na qual afirmam a imagem de “metal precioso” como a primeira visão sobre a infância, o que teria gerado o entendimento comum, ainda hoje, de seu estatuto de minoria e de separação das crianças em relação aos adultos. Essa concepção gera uma ambigüidade: se, por um lado, é tida como incapaz e não evoluída a ponto de não discernir os rudimentos básicos da vida comum, necessitando por isso de “adestramento” (propriedades negativas da infância), por outro lado, esse é o germe da especificidade infantil como categoria social, pois reconhecemos, de imediato, que há diferenças entre formas de ser, entender e agir no mundo a partir da diferença de idades, gerando a busca de “métodos” diferenciados para a Educação da primeira fase da vida (propriedades positivas).

Nesse sentido, concordamos com autores que apontam Rousseau¹⁷ como fundador e precursor de uma Educação voltada à especificidade da infância e, ao mesmo tempo,

¹⁷ Rosseau pode ser melhor compreendido se o colocarmos na posição tanto de educador como de filósofo que expressava, através de sua obra, os sentimentos e necessidades de uma nova ordem social, emanando de suas obras *Emílio* e *Contrato Social* uma profunda sintonia com o surgimento da burguesia nascente. “A infância é assim, ao longo do processo de consolidação do estado burguês, reconhecida como sendo fundamental para a nova mentalidade e o novo comportamento. Este reconhecimento se dá através da Educação institucional da criança pequena” (TOMAZZETTI, 1997, p. 58).

da consolidação dos princípios educacionais da burguesia, além de inaugurar um período, na história da Educação, em que a tradição cedia espaço à realização de um projeto de sociedade através da formação de um novo cidadão. Assim, para a realização do sentimento moderno de infância, importante foi o papel da Educação, pois, contribuindo ao seu prolongamento, as escolas, os colégios, os liceus, os orfanatos foram progressiva e radicalmente constituindo o afastamento da criança do meio social mais denso de interações, em que se misturava a vizinhos, parentes, amigos, familiares e outras crianças de idades diferentes da sua. Tais instituições fizeram, sobretudo, da aprendizagem escolar a forma dominante de socialização, apartando o mundo da criança do mundo do adulto ¹⁸ (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1991).

É nesse contexto que, paradoxalmente, à medida que a sociedade industrial sofre evoluções, transformações, rupturas e continuidades, em seu modelo tecnológico-científico, a criança começa a se constituir autonomamente a partir, também, de uma mudança ético-social responsável pelo reconhecimento e legitimação dela como figura social, sujeito de direitos como sujeito social.

Neste processo, é negada à infância a possibilidade de situar-se “autonomamente” diante da realidade, e ao social de encontrar-se encravado entre duas dimensões, uma ultraparticular (a criança de uma família concreta, o aluno(a) de uma escola concreta) e outra ultra-abstrata (a criança padronizada, [...], homogeneizada, que aparece nas mensagens publicitárias e na pedagogia das revistas especializadas) (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1991, p.67). (Tradução minha).

Tal discussão igualmente encontra eco nas proposições da obra de Ariés (1986, p. 187), quando ele afirma que “as classes de idade em minha sociedade se organizam em torno de instituições”.

A superação dessa identidade “tutelada” por adultos é atingida no transcorrer do avanço desse processo industrial e seu modelo de desenvolvimento tecno-científico, e sendo o social incorporado aos processos intra e extrafamiliares; ou seja, quando a Educação, tanto na família quanto nas instituições especializadas, for compreendida como uma responsabilidade social, não mais privada do espaço/tempo familiar ou escolar, assim como privada da institucionalidade posta pelo mundo adulto da família e da escola (FRABBONI, 1998).

¹⁸ Este tema está mais profundamente trabalhado na obra supracitada.

Se a infância é a expressão de diferentes crianças em diferentes períodos da história humana, há que se distinguir esses dois conceitos, como o fizeram Sarmiento e Pinto (1997, p. 13):

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

O que ocorre, então, com a Educação das crianças pequenas quando estas identidades constitutivas da infância surgem exatamente com aquela institucionalidade que visava mantê-la presa a um estatuto de moralidade heterônoma ou à dependência do adulto? Como afirma Narodowski (1998, p. 173), se “[...] a infância é o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”, como podemos defender a existência de uma pedagogia que promove um discurso e elabora um estatuto disciplinar para a qual a criança é “[...] um corpo depositário do agir específico da Educação escolar? (NARODOWSKI, 1998, p. 173).”

Por mais contraditório que pareça, só é possível compreender a infância moderna, como processo histórico e social, a partir do discurso pedagógico como operador e fornecedor de sentidos sobre a infância (NARODOWSKI, 1998). Nesse contexto, para o discurso pedagógico já não existia a criança, mas o aluno que, independente da idade, está na posição de infante, daquele que expressa os elementos capitais da infância – heteronomia, necessidade de proteção, obediência, etc. Essa impessoalidade da criança é também do adulto, pois o processo educativo necessita da descontextualização das pessoas e de seus referentes para afirmar-se como principal veículo de “modernização” social.

Numa síntese dessas intrincadas relações, entre os conceitos de infância e de criança, Varela e Alvarez-Uría definem: “A criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma invenção social, de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de Educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (1992, p. 69).

A esses processos históricos, que explicam a infância como construção social em relação às condições estruturais que organizavam a vida dos sujeitos – incluindo variáveis de gênero, etnia, geração, classe social, entre outros –, se atribui o surgimento de sua primeira institucionalização, decorrente da imbricada relação entre a instauração

de novas formas de organização social (a Revolução Burguesa e Industrial) e a interiorização das normas dessa nova ordem social.

Mas, existe, ainda, a infância? Ou, como nos provoca Narodowski: o que foi a infância? Se concordamos que é uma construção histórica própria da Modernidade, podemos hoje afirmar que a infância, tal como aprendemos a defini-la e defendê-la, morreu! Mudaram as crianças, ou mudamos nós, adultos e o mundo que organizamos? O que, afinal, mudou desde o surgimento da infância como categoria social? Para a Educação, há como incorporar estas outras concepções de criança no(s) seu(s) projeto(s) pedagógico(s)?

Sarmiento (2002, p. 3), em vez de confirmar um sentimento comum de que há uma crise social da infância, indicada por sucessivas imagens de violências em que os maus tratos, as drogas, a AIDS e as guerras afetam sobremaneira as imagens de criança em meus tempos, afirma a sua relação com a crise social mais ampla como a geração na qual se exprime a crise social.

Ela [a crise social] é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efetivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por ex., o desemprego e a pobreza); ela é, igualmente, a expressão de uma ideologia difusa, conservadora e preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção da “crise de valores” (do que o comportamento infanto-juvenil seria a consumada expressão) e uma exaltação da “infância” como o espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência; mas é, finalmente, o produto de uma opacidade e, por consequência, de um medo: há entre as crianças (e também os jovens), os seus estilos de vida e modos de apreensão do mundo [...].

Os indicadores sobre a situação da infância, no mundo atual (UNICEF, 2000), vêm explicitar que, paradoxalmente, à medida que se proclamam e exaltam as crianças e seus direitos, são necessárias políticas e iniciativas muito fortes para a proteção desses direitos. Isso acontece porque, quanto maior a ênfase em políticas de compensação e de subsídios às camadas/setores desprotegidos da população, maior o desamparo e o risco de exclusão permanente desses estratos sociais, e maior é a desigualdade social que gera essa situação. Por isso, Sarmiento (2002), ao analisar a situação da infância em relação às políticas públicas, entende que “[...] é a profunda desigualdade contemporânea que produz a situação da infância” (p. 2), inscrita tal situação nos quadros da Modernidade tardia e de seu sistema social, os quais são responsáveis pelas condições estruturais excludentes da infância.

O autor situa a exclusão social da infância a partir da “categoria geracional”, que é analisada como variável dependente dos fatores estruturais que condicionam como um

“pano de fundo” a ação de cada um dos atores sociais. Em suas próprias palavras: [as condições estruturais] “[...] exprimem o conjunto de constrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interação com os outros” (SARMENTO, 2002, p. 03).

A infância, como setor populacional, juntamente com a velhice e com as variáveis de classe social, etnia e gênero, pode ser referida como sendo mais afetada pela crise social, isso porque são setores que estão nos pontos mais frágeis do sistema político-econômico e, simbolicamente, muito mais suscetíveis, além de ainda sofrerem, em cadeia, o efeito dessas condições de exclusão social que afetam os adultos (provisoriamente e/ou precariedade do trabalho/emprego; fluidez e velocidade da informação; globalização social).

Além disso, esta suscetibilidade aos condicionantes e constrangimentos estruturais, ao mesmo tempo contraditórios e complexos, gera a instabilidade ou a “indecisão” da identidade contemporânea da infância, expressa concretamente naquele lugar comum “a infância é uma construção social”. Dessa forma, a infância está continuamente em processo de construção de identidades e papéis sociais para as crianças, I (SARMENTO, 2001, p. 14-5).

Tal instabilidade é analisada por Narodowski, em um artigo de 1994, e retomada, em 1998, em que ele valida a idéia de que “[...] a criança, tal como a conhecemos no seu sentido moderno (obediente, dependente, suscetível de ser amada, etc.) é uma idéia que está passando por uma crise de decadência” (POSTMAN, 1994, apud NARODOWSKI, 1998). Essa crise “mata” a infância, porque se estabelecem dois “pontos de fuga” que a atraem para um de seus dois pólos: um da infância da realidade virtual, a infância hiper-realizada – da multimídia, da internet, da TV a cabo, em que, ao invés de perdas neste universo, guiam adultos “analfabetos” nessa cultura. Além disso, esse universo desperta sentimentos estranhos, contrariando aquele amor ou carinho tradicional reservado para uma infância ainda ingênua e necessitada de proteção. O outro é o pólo da “infância des-realizada” – a infância das crianças que, desde muito cedo, vivem no mundo real, do trabalho precoce, do mundo das ruas, da independência e da autonomia pela falta e ausência de quem faça por ela; é a infância que autoriza as crianças a “[...] reconstruir uma série de códigos que lhes dão certa autonomia cultural e lhes permitem realizarem-se, ou melhor, des-realizarem-se, como infância” (POSTMAN, 1994, apud NARODOWSKI, 1998, p. 174).

Como pólos, existem como extremos de caracterização em que, no meio, localizam-se a maioria das crianças que conhecemos, mas que servem como marcas de crianças e de infâncias, de novas diferenças e novos modos de apreensão e representação do mundo (real ou virtual?). Marcas essas que deveriam imprimir, nas formas e instituições criadas pelos adultos para “receber as crianças no mundo”, diferenças correlatas, expressando a instabilidade que esses dois pólos produzem nas minhas crenças, em meus conhecimentos acerca da infância e a crise de decadência de meus tempos.

Concluo, então, que esta noção de infância una em que as crianças são seres de razão, mas puramente dispostos a se adaptarem e a se conformarem com a cultura dos adultos, está se esgotando juntamente com as disritmias, rupturas, evoluções e transformações da razão como o instrumento privilegiado nas mãos dos seres humanos, e uma de suas conseqüências _ a busca de um modelo único de Verdade é, entre outras, a reafirmação de um sentido linear e progressivo da história (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Para isso, também concorrem a crise da cultura intelectual¹⁹ e a crise social expressa através de mudanças, nas condições estruturais, nos espaços da produção (as mudanças no mundo do trabalho e a distribuição da riqueza), no doméstico, no da cidadania e no comunitário (as relações entre pares e entre gerações) (SARMENTO, 2002).

O que temos, então, no lugar dessa “infância do velho mundo”? Quais crianças existem nessa nova ordem de valores e formas de organização social, e como são/serão os processos de socialização e institucionalização doravante? São, ainda, necessários os processos educativos escolares como fonte para tais processos?

A escola, como instituição social de Educação coletiva, produtora e reprodutora de cultura específica, está, como indicarei mais adiante, no centro de meu problema: quais influências essa cultura escolar exerce sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos sujeitos? Por que essa cultura é tão permeável às relações da política educativa, sendo afetada, sobremaneira, em suas definições, que lhe caracterizam a vida institucional, como é tão pouco permeável às culturas experienciais na elaboração/reelaboração, inclusive, de sua cultura acadêmica? Que modelo ou modelos

¹⁹ “A crise da cultura intelectual se manifesta na evidente ou oculta transformação dos critérios que, em diferentes âmbitos, se utilizam para estabelecer os marcos simbólicos de referência em torno da definição do verdadeiro, do justo, do belo e do útil” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 22).

formativos expressam a(s) cultura(s) necessária(s) para a Educação Infantil cuja formação profissional para a docência pode dar conta?

Por ora, me interessa discutir um elemento indicativo de mudança que afeta sobremaneira a cultura escolar e, muitas vezes, não é relacionado aos processos de crise social ou a mudanças estruturais destacadas anteriormente: a inversão nos processos de socialização primária e secundária no contexto da complexidade social, incerteza e aceleração da mudança tecnológica.

A secularização da socialização primária expressa fundamentalmente através do ingresso cada vez mais cedo dos indivíduos em instituições escolares, e de menor tempo passado com os adultos mais significativos (pais e mães), substituídos por outros adultos mais distantes e neutros afetivamente ou pelo contato com os meios de comunicação. Mas a primarização da socialização secundária, em contrapartida, é um fenômeno que se caracteriza pela incorporação de maior carga afetiva no desempenho em instituições secundárias (TEDESCO, 1995, p. 99 apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 136).

Essa relação de inversão, destacada pelos autores, implica diretamente nas possibilidades que vislumbramos em relação às infâncias/crianças e à pedagogia/escola, uma vez que expressa o significativo diferencial acrescentado à cultura escolar e à cultura acadêmica que a escola busca validar. O ingresso antecipado referido acima desperta – e pode ser uma forte justificativa – para o surgimento de uma outra pedagogia, a pedagogia da infância diferente da pedagogia “escolar”, desenvolvendo novas posturas, com funções de produção e formação de uma cultura crítica pautada não só na ampliação dos direitos democráticos das crianças, mas na visibilidade dos itinerários individuais, privados e singulares de cada criança e da cultura infantil que lhe correspondem. Pautada, portanto, na Educação como processo de inserção na cultura do seu/meu tempo.

A antecipação escolar, do ponto de vista de Sarmiento (2002), está associada a uma “[...] intensa restrição dos tempos livres das crianças [...]” (p.7), subordinada e, portanto, como efeito das mudanças profundas nas relações do mundo do trabalho postas pela Modernidade tardia ou pela crise social.

A precocidade, em relação às atitudes de competição, antes comum entre adultos, está manifesta naqueles grupos sociais em que as famílias desejam posições sociais de nível elevado para seus filhos, rentabilizando ao máximo as oportunidades diversas na formação das crianças. Além disso, há uma demonstração ineludível de que a Educação escolar não é mais suficiente para realizar tais aspirações de sucesso e boas

colocações profissionais, indicando, claramente, a crise também da Educação escolar – seja no questionamento dos valores válidos para um “outro tempo”, ou da capacidade de viabilizar um futuro cada vez menos possível, seja no projeto pedagógico da Educação como na condição de realização profissional dos docentes.

Nessa perspectiva, portanto, é que vislumbro a necessidade da rearticulação das relações sociais externas à escola (capazes de modificar) às relações internas – organização escolar, práticas pedagógicas – como forma de acolher os sujeitos singulares (adultos e crianças) e modificar a forma escolar para a infância. Essa Didática/Pedagogia própria para a infância se instaura a partir do momento em que o adulto educador não é alguém que quer reduzir o outro ao que pensa ou quer dele, mas alguém que reconhece – no estranhamento produzido pelo encontro – que o outro também nos habita.

3.2 Projetos formativos em disputa para a constituição da profissionalidade docente

Situando minha perspectiva a partir da expressão de que “o homem é um ser de cultura” é que a inscrevemos no interior da linguagem da Educação, reportando-nos à formulação de Forquin (1993), para o qual as acepções possíveis da palavra cultura devem ser claramente explicitadas, porque não são fundamentalmente excludentes entre si.

Entretanto, a provocação que nos move, nessa reflexão, está localizada não na definição e na discussão própria da cultura, se na sua acepção particularista ou universalista, mas na possibilidade de existir um ou vários projetos que aspirem ao diálogo entre culturas diferentes. À Educação é possível, como um projeto público, contemplar perspectivas de não submissão entre culturas, na busca de concretizar uma sociedade menos injusta e excludente (COSTA, 1998).

Tal problemática nos remete, de imediato, à localização de meus interesses no interior deste debate, uma vez que participo de projetos e práticas formativas de professores, os quais, como adultos, têm como responsabilidade receber as crianças no mundo, preservar sua vida e desejar seu desenvolvimento para que possam continuar o mundo (ARENDT, 1972, apud FORQUIN, 1993). A Educação, então, assume um caráter cultural na medida em que é a minha recepção aos novos habitantes deste mundo, é minha forma de dizer-lhes: “Eis meu mundo!”, Ou seja,

[...] o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, i.é, como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da Educação, sua fonte e sua justificação última: a Educação não é nada fora da cultura e sem ela (FORQUIN, 1993, p.14).

Entretanto, essa recepção das crianças no mundo não é feita de forma absolutamente aleatória e arbitrária, pois ela sempre ocorre no interior de grupos com identidades e relações étnicas, relações entre papéis de gêneros e de classe social, que imprimem determinada matriz de aprendizagem desses “conteúdos” do mundo dos adultos, além dos próprios códigos, valores e linguagens desse mundo mais imediato. Esses conteúdos são, segundo Geertz (1989, p. 64), “[...] os padrões culturais que compõem os sistemas de significados” que “moldam” minhas vidas, e estes “não são gerais, mas específicos”. Isso também pode ser expresso no que Charlot (1983) denominou de significações ideológicas da idéia de infância, que expressam as diversidades socioculturais historicamente constituídas na humanidade, atribuindo à infância um caráter histórico e cultural, explicando, em parte, o entendimento do adulto em relação à criança, sua forma de tratamento e atribuição de sentidos²⁰.

Essa “matriz de aprendizagem” pode também ser entendida como uma lógica interiorizada pela criança a partir de suas interações com o mundo e dos “lugares” a ela destinados, ocorrendo tanto no interior da família – e dependendo das inserções dessa família no sistema social – como em diferentes instituições educativas.

Conforme Gimeno Sacristán (1999), a lógica infantil, bem como suas aprendizagens nas interações em diversos contextos constituem-se como “bases culturais” de origens paralelas ou anteriores à escola que conformam capitais simbólicos. Essas diferenças marcam, desde o início, as crianças e suas formas constitutivas de ser, estar e pôr-se no mundo e, principalmente, a “rentabilidade” dos escolares. Marcam-nas porque são diferentes os contextos interativos em que são inseridas: se apenas na família, com suas significações e possibilidades materiais e simbólicas, ou se paralelamente em creches, hospitais, escolas infantis, centros de desenvolvimento infantil, atividades lúdicas orientadas, etc. Por isso, não podemos falar

²⁰ Este tema está mais profundamente desenvolvido em minha dissertação de mestrado: **As práticas pedagógicas em Educação Infantil: do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania**, 1997.

em “infância” de um modo universalista, a não ser para marcar um tempo da vida diferente dos outros tempos, mas de ‘infâncias’ como variações, no espaço e no tempo, intimamente ligadas às mudanças nos modos de socialização. Essa é uma posição que encontramos referência em Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 82), para os quais

Pode-se afirmar que a categoria da infância é uma representação coletiva produto de formas de cooperação entre os grupos sociais e também de disputa, de relações de força, de estratégias de domínio destinadas a fazer triunfar, como se tratasse das únicas legítimas, as formas de classificação dos grupos sociais que aspiram à hegemonia social²¹ (Tradução minha).

Tal exemplo de significação cultural da infância permite-nos abordar o passado para reconstruir e decifrar o presente, entendendo as instituições sociais destinadas à socialização das crianças – centralmente a escola – surgidas e expandidas em substituição aos mecanismos de controle e dominação social antes utilizados pela Igreja. Permite-nos, principalmente, compreender que essas instituições sociais, desempenhando uma tarefa prioritariamente educativa, fazem-no através de uma seleção cultural e “[...] de uma re-elaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p.14) e têm desempenhado a função de “ensinar” padrões culturais baseados em processos de homogeneização. Assim, acirram a incapacidade de lidar com as diferenças, bem como a dominação e o individualismo, a indiferença e a incapacidade de indignação diante das injustiças e atrocidades de minha época.

No desempenho de sua função social, como instituição criada para “inserir e adaptar” as novas gerações às expectativas dos grupos socialmente dominantes em suas formas, regras, e “mecanismos de controle do comportamento” a serem auto-reproduzidos, a escola desenvolveu e vem desenvolvendo novas estratégias capazes de continuar cumprindo essa função. Por isso, suas rotinas, suas regras e rituais são ressignificados ao longo dos tempos e espaços em que se localiza, relacionando-se aos contextos e às formações diversas das identidades sociais que aportam a ela.

²¹ Esta referência à “classificação” está localizada no interior da divisão da sociedade, em posições sociais diferentes, primeiramente, e, depois, em classes sociais, as quais são expressas através das figuras da infância correspondentes: o *caballerito* (educado conforme os preceitos da infância nobre e régia); o *colegial* (designado em função da idéia de preparo que deveria assumir como “fiel da balança” concernente ao seu grupo social em emergência na nova ordem social que se construía); e o *pícaro* (destinada aos pequenos desprovidos de “berço” e de hábitos e costumes adequados, portadores de uma natureza libertina, ociosa e promíscua designada como “natureza de ferro”. In: TOMAZZETTI, C. M. op. cit. p. 64-5.

As instituições, pelo mero fato de sua existência, controlam a conduta humana ao estabelecer padrões de conduta que controlam e orientam o comportamento individual, num sentido contrário a múltiplos outros teoricamente possíveis. As instituições refletem e, até certo ponto, mediatizam os valores e as relações sociais de uma sociedade determinada (BERGER e LUCKMAN, 1987, p.79-80).

Tal “controle institucional”, entretanto, não é nem unidirecional, nem autônomo em relação aos sujeitos sociais, e as ações sociais dos sujeitos são, então, em grande parte, originadas e coordenadas pela sua cultura. Isso ocorre porque a cultura é entendida como “mecanismos de controle”, como sistemas organizados de símbolos significantes como uma condição essencial da existência humana; ela é uma condição essencial porque esses padrões culturais são usados para impor um significado à experiência humana. E as formas que damos à Educação de minhas crianças, por exemplo, são fornecidas pela minha cultura – referências e padrões de adulto, de gênero, de classe social, de religião – como informações (ou desinformações) que nos fazem funcionar. Organizamos instituições, elaboramos e repassamos métodos de ensino, produzimos informações e acumulamos conhecimentos como pré-requisitos de minha existência biológica, psicológica e social. Minha humanidade, ao nascer, e ao longo da vida, portanto, é inacabada, inconclusa:

[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial (GEERTZ, 1989, p. 61).

Por isso, não nos bastam nem são suficientes como espécie humana as fontes genéticas de informação para ordenar minhas ações, porque suas margens de variação são muito estreitas para dar respostas ao comportamento humano. O meu sistema nervoso central – e o neocórtex – cresceram em interação com a cultura, e ele é incapaz de, como elemento biológico do homem, “[...] dirigir meu comportamento ou organizar minha experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes” (GEERTZ, 1989, p. 61). Esses são, portanto, os pré-requisitos da minha existência biológica, psicológica e social.

Quase todo o comportamento humano complexo representa, sem dúvida, o resultado interativo e não aditivo dos dois [...] Entre os planos básicos para a minha vida e o comportamento preciso que de fato executamos existe um conjunto complexo de símbolos significantes, sob cuja direção nós transformamos os primeiros no segundo, os planos básicos em atividades (GEERTZ, 1989, p. 62).

A cultura, vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, torna-se o elo entre as possibilidades intrínsecas que cada indivíduo traz e o que realmente cada um de nós se torna. Tornar-se humano, então, “[...] é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às minhas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64). Minhas identidades diversas, assim como estilos de vida, portanto, constroem-se simbolicamente em relação aos diferentes referentes – classe, gênero, nação, língua, etc. – na medida em que preenchemos o hiato de informações providas de minha cultura (ampliadas as instâncias de sua construção a partir da expansão da matriz da modernidade no contexto da globalização), pois fornecem os seus princípios estruturantes construídos a partir/dentro das estruturas sociais específicas nas quais os sujeitos vivem.

Ao afirmarmos a construção das identidades individuais por dentro das estruturas sociais, visualizamos não só as especificidades das condições objetivas fornecendo as informações contextuais, mas reconhecemos que a sociedade é constituída de vários campos, logo, não é una, homogênea. Por esse motivo, permite as singularidades e as diversidades de indivíduos e identidades dentro de uma mesma comunidade, e formas resultantes e diversificadas da ação dos sujeitos, sejam eles crianças, sejam jovens, adultos ou velhos. Entendido conforme expressão utilizada anteriormente, o capital cultural é assim atravessado por “disposições estruturantes” (padrões culturais) definindo seu conteúdo conforme sua classe social, gênero, etnia, etc.

Assim, as crianças, como produtoras de cultura (trama de significados que torna possível a elaboração de opções e de ações com sentido – Geertz, (1989) vivem intensos processos de relações e transformações, em cujos interstícios estão sempre a re-elaborar novos/outros significados e a produzir condições de criação. Ser criança, nesse sentido, significa desenvolver um processo de construção polivalente e fluida daqueles atributos da vida social – identidade de gênero e papéis sexuais; relações de hierarquia no interior das famílias das quais fazem parte e seus conseqüentes Graus de parentesco; modos de entender e expressar o mundo (indagação, sentido, curiosidade criatividade), constituindo o que se pode denominar de “matriz de aprendizagem” (PICHÓN-RIVIÈRE apud QUIROGA, 1991); valores morais, religiosos e éticos para orientar sua ação e seu sentido diante das pessoas e coisas, do mundo físico e social.

Tais elementos, estruturantes profundos, agem como “guias” de minha ação cotidiana, e são definidos por Geertz como “[...] um conjunto de mecanismos de controle – planos, regras, receitas, instruções para governar o comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 56). Constituem-se, neste sentido, como princípios estruturantes das múltiplas identidades que nos habitam, em cujos interstícios desse transitório específico posicionamento social “a infância” se constitui o processo educativo.

O adulto, por sua vez, pode se constituir como o educador na relação com a criança, na medida em que consegue interagir criativamente com a dimensão intersticial das identidades infantis, que se constituem (produzem e são produzidas) na relação entre as diferentes culturas _ trama de significados _ que se tecem no contexto em que vivem. No sentido aqui definido para esta relação pedagógica-educativa-formativa entre adulto-criança, o adulto também aprende, pois, exercitando sua escuta dos elementos infantis e organizando a proposta de trabalho a partir desses elementos fluidos e em atividade, reelabora seus próprios referentes quando exercita, também ele, por esta abertura epistemológica, novos movimentos para sua constituição identitária.

Entretanto, novos modos de comportamento estão constantemente sendo ativados, não apenas pela reprodução de valores condicionados pela socialização na escola. É, sobretudo, a “[...] avassaladora onipresença dos meios de comunicação de massa potenciados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 84) a responsável por um poder de socialização, bem como pela transferência da função socializadora, antes mais presente nas interações ampliadas, como rua, casa de outros parentes, etc. No contexto de avanço da “sociedade do conhecimento” e da informação, imersos numa cultura social (PÉREZ GÓMEZ, 2001)²², o “currículo escolar” se desvaloriza ante a “quebra de monopólio” que antes detinha, na transmissão cultural, agora em “competição e concorrência” com novos meios, mecanismos e procedimentos muito mais presentes, ativos e atrativos que os curriculares escolares, com funções paralelas e em franca vantagem sobre a escola.

Também as modificações no mundo do trabalho promovem uma inversão na socialização da criança pequena. Em relação de interdependência com as novas

²² “Denomino cultura social ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje, indubitavelmente, um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Compõem a cultura social os valores, as normas, as idéias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 83).

condições que a reestruturação do setor produtivo promove nas formas de organização social, crianças e adultos vêm-se imersos numa expansão da matriz da Modernidade, que gera um contexto mundializado (ORTIZ, 1994; 2002). Assim, as instâncias de construção das identidades se multiplicaram, porque a matriz civilizatória se redefine na presença dominante da ideologia do Neoliberalismo.

Isso se torna realidade, seja porque a criança ingressa cada vez mais cedo em instituições educativas, como seus pais, cada vez mais cedo, perdem a função primeira de desempenhar papéis de adultos mais significativos afetivamente (agindo como primeiros formadores dos vínculos criança-mundo, fornecendo-lhe as regras, as instruções, os itinerários formativos de base); seja porque o ingresso dos adultos (pais e/ou mães), no mundo do trabalho faz-se cada vez mais de forma precária, abaixo do nível de qualificações e com reduzidas perspectivas de progresso (SARMENTO, 2002); ou ainda, a “[...] inclusão segundo uma lógica de exclusão [...]” (SANTOS 1998, p. 29, apud SARMENTO 2002, p. 7). Essa última consideração tem duas implicações de impacto relativamente significativo sobre os novos processos de socialização, ou inversão, antes preconizada prioritariamente pela escola: primeiramente, provoca uma exacerbação das atitudes de competição entre as crianças, os jovens e suas famílias em busca de resultados na disputa por melhores posições sociais, que podem ser obtidas através da obtenção dos rendimentos-resultados escolares. Tal fato antecipa, em muito, a competição antes vivenciada entre adultos na disputa por ascensão social, melhores cargos e salários, os quais estavam vinculados a uma formação e uma qualificação mais elaboradas.

A segunda implicação incide nos novos modos e formas de vida no tempo do não-trabalho, impostos pelas novas formas e modos do tempo do trabalho, isto é, os adultos trabalham em casa e em momentos que antes eram formal ou informalmente vividos como locais de não-trabalho são misturadas as referências vida familiar-atividade profissional. Além disso, a incidência de maiores indicadores de pobreza, especialmente entre as famílias mais jovens, famílias mais pobres e as crianças, indicam que a estrutura familiar está sendo afetada pelas mudanças no mundo do trabalho. As reestruturações, antes sentidas principalmente no espaço da produção – mundo do trabalho –, se fazem também sentir no mundo da vida, no qual se evidencia uma “reestruturação da família tradicional” _ que deixa de ser “[...] a instância de inserção e proteção econômica dos mais novos [...]” - e têm contribuído para a perda

progressiva e significativa da família como lugar da socialização primária, “[...] por efeito das sucessivas recomposições e reestruturações que têm sofrido [...]” (SARMENTO, 2002, p.8).

Seguindo no desafio de elaborar novas formas e perspectivas educacionais, em que a escola e os processos de socialização nela vivenciados gerem matrizes de aprendizagem/modos de ser “banhados” na capacidade de enxergar a alteridade também em si mesmo, a cultura passa a ser perspectivada segundo o modo em que “[...] é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.” (CANDAU, 2000, p. 61). Tais estruturantes profundos que nos “guiam” em meu cotidiano permitem compreender o homem como um ser “[...] dependente de tais mecanismos de controle, de tais programas culturais para ordenar seu comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 56).

Finalmente, nessa perspectiva alargada de cultura, ela pode ser entendida como “[...] um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103).

Nesse sentido, a função que a Educação para as crianças pequenas tem efetivado não está baseada numa pedagogia pensada no âmbito de uma teoria crítica da cultura (KRAMER, 1993), ou de uma dimensão cultural na formação dos professores (FRANÇA, 1990); também está marcada pela ausência dos jogos e brincadeiras nas instituições para as crianças pobres do início do século (KISHIMOTO, 1992).

Essa discussão é apresentada na pesquisa de Doutorado de Faria (1999), para a qual a Educação anterior ao Ensino Fundamental não pode “copiar” o modelo escolar em que um “[...] tipo de conhecimento considerado necessário para a adaptação do indivíduo como cidadão é privilegiado [...]”, e “[...] negligenciar todos os outros tipos de conhecimento [...]” (p. 212-13).

Sua perspectiva para a Educação da criança pequena traz elementos presentes na proposta educativa e cultural dos Parques Infantis, do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo²³, como subsídios à formulação de políticas

²³ Mário de Andrade era diretor do departamento de Cultura do Município de São Paulo durante a gestão do prefeito Fábio Prado (1935-1938), período em que foram criados os primeiros parques infantis para crianças de 3 a 12 anos.

integradas para a infância brasileira. Segundo a autora, essa proposta, do início do século XX, ainda hoje é válida em sua formulação, pois seu idealizador e defensor – Mário de Andrade – entendia Educação e cultura “[...]” como elementos intrínsecos, próprios das preocupações de uma esfera pública redimensionada, ampliada com o tempo do não-trabalho” (FARIA, 1999, p.175), mesmo num contexto em que os intelectuais, políticos e, no caso, Mário de Andrade tivessem aspirações modernistas de transformar o País. Sobre isso, Faria indica o caráter contraditório em que essa conexão entre Educação e cultura estava imersa: “Foi no seu modo contraditório de ser e de pensar a infância e a humanidade que ele pôde conceber o Parque Infantil como um espaço do brincar gratuito, à toa, e outros modos de brincar nem sempre ao gosto da Educação, na sociedade capitalista” (FARIA, 1999, p.179).

A proposição de Mário de Andrade explicita as estreitas relações entre os interesses da escola para a formação do “cidadão” e as necessidades de um sistema capitalista em consolidação e aprofundamento. Por isso, o tempo livre dos meninos e meninas pobres é referido, à época, como “desperdício”, uma vez que poderiam estar aprendendo ofícios, ou mesmo buscando renda extra para o sustento da família.

Nesta discussão, encontramos algumas sintonias entre a análise de Costa (1998) acerca das contribuições que a Teoria Educacional Crítica incorporou ao debate entre escola e cultura, referindo-se às Teorias Críticas do Currículo. A autora afirma, entretanto, que esse debate “[...]” não conseguiu deslocar o centro das preocupações educacionais das técnicas, habilidades e capacidades, para questões relativas a história, política, poder e cultura “[...]””, visto a insistência dos projetos oficiais em fortalecer uma “[...]” concepção justificada por suas conexões com o mercado “[...]” (COSTA, 1998, p. 64).

Concordando em parte com esta afirmação, identifico na crítica a um único modelo para a Educação das crianças o ponto que nos unifica, na medida em que é o modelo escolar, conforme referido anteriormente por Faria, ou a forma escolar como expressão das relações sociais orientadas por regras impessoais o que tem prevalecido como oferta institucional à criança menor de seis anos. Tal modelo escolar foi profundamente criticado no interior do movimento por atendimento à infância, pois, quando os fatores da assistência, saúde, proteção, guarda e cuidado – considerados como fundamentais à garantia de atendimento de qualidade – aparecem na Educação da

infância, vêm revestidos de uma pedagogia assistencialista, custodial e com uma forte marca domesticadora.

Essa possibilidade educativa extrafamiliar deixa, assim, de constituir uma modalidade educativa adequada para a criança pequena e passa a ser considerada como excludente, discriminatória e compensatória. Seu enfoque está na carência das crianças e de suas famílias, consideradas incapazes de educar adequadamente seus filhos, o que os torna alvo de uma “educação assistencialista” própria para a pessoa pobre.

Entretanto, a crítica a esse modelo escolar ou forma escolar não pode prescindir do que tenho defendido até aqui, ou seja, de que, para fazermos a crítica ao modelo unidirecional e unidimensional ao qual o modelo escolar está vinculado, precisamos abrir mão de uma perspectiva educativa para a Educação da criança pequena.

A profissionalização para o atendimento educacional na infância pode e deve contemplar uma perspectiva diferenciada daquelas em que se prescinde das trajetórias de vida e formas de pôr-se e ser no mundo na organização e programação pedagógico-Didática. Integrar a necessidades de cuidado, guarda e assistência não significa ignorar a necessidade que as ações intencionais dos profissionais da infância expressam a abertura ao universo ampliado de sentir, explorar, vivenciar, comunicar e interagir com diferentes culturas (trama de significados), que se tecem nos contextos em que adultos e crianças vivem. Isto colocaria em risco o conhecimento científico-educacional em favor de conhecimentos intuitivos pautados no exercício da maternagem, na vocação e na ênfase em características da pessoa “mais vocacionada” para a docência. Permitir que as relações sociais estranhas/externas à escola e aquelas próprias aos mundos das crianças atravessem sua organização e relações internas faz parte, em meu entendimento, do que estamos pautando como profissionalização docente para a infância.

Nesse sentido, cabe-nos indagar: qual a natureza dos conhecimentos (científicos, de valores, educativos) na Educação Infantil? Qual contribuição(ções) essa “pedagogia” pode apresentar para a constituição ampliada das identidades infantis e suas matrizes de aprendizagem? Em que sentido a visão monocultural da Educação Infantil está atravessada por uma perspectiva unidimensional do conhecimento?

Procurei parte desse entendimento nas pedagogias abertas e pautadas na vivência da cultura crítica e da função educativa da escola; como implicação, a concepção positivista do conhecimento científico e as decorrências que as embasam precisam ser superadas; precisam, também, incluir os processos, os conflitos e as contradições que

estão na base da geração do pensar, do sentir, do fazer e do produzir conhecimento e cultura potencializados pela Educação.

É neste sentido que a perspectiva unidimensional do conhecimento em Educação Infantil e da Educação Infantil – aquele pautado restritamente pelas ciências psicológicas e do desenvolvimento humano – pode ser superada, isto é, inserir na Educação Infantil as outras dimensões do conhecimento: a histórica, a sociológica, a econômica, a biológica, a afetiva, a psíquica e a ecológica. Esse é, segundo Morin (2001, p. 38), o caráter multidimensional do conhecimento no qual, para ser pertinente, deve-se “[...] não apenas não se isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras”.

Estabelecer e propor atividades orientadas pela vivência crítica da cultura de meu tempo contribui, em grande parte, para a vivência do encontro entre os diferentes e ativa a curiosidade infantil. Então, considerar as múltiplas referências culturais que as crianças – e os adultos – trazem para os contextos educativos fortalece a base epistemológica dessa pedagogia (a multidimensionalidade e a complexidade).

No centro deste debate está a questão de que a criança é alguém com características próprias, e modos de ser e pôr-se no mundo diferentes dos adultos, em contraposição à idéia de um ser carente de razão, imaturo e incapaz, cuja implicância remete a uma escola que deve suprir as deficiências e carências desse pequeno ser; além de “ensinar” padrões culturais baseados em processos de homogeneização e simplificação. Faria (1999) alega que a fecundidade do debate, em torno de uma política nacional integrada para a infância no Brasil não está na disputa escolar/não escolar, extra-escolar, assistencial.

Os desafios da Educação, em geral, e da Educação da criança, em particular, estão em como garantir que a criança seja criança, construa conhecimentos e a cultura infantil, e aprenda outros conhecimentos, de outras culturas, preparando-se para continuar criando (sem esconder seu lado criança) como aluno, como adulto, em um mundo de diversidade, antagonismos, contradições”(p. 196).

Esta nos parece a questão central aos desafios da docência para a Educação básica e aponta para aquilo que temos chamado de potencialidades da Teoria Crítica para a formação de professores, compreendendo-as como a possibilidade de construirmos práticas e/ou pedagogias interculturais em relação à Educação para a infância.

Precisamos reconhecer que a escola necessita ampliar seu marco cultural, acolhendo as diferenças dos modos de pensar a verdade, o bem e a beleza. Segundo Pérez Gómez (2001, p. 77), “[...] os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância”.

Meu desafio está em situar a possibilidade de se fundarem ou fortalecerem pedagogias situadas a partir de princípios democráticos, como a luta contra as exclusões operadas pelo processo educacional. A ampliação da potencialidade educativa de todas as crianças, respeitando as especificidades da infância no Brasil, implica, entretanto, incorporar à problemática educativa o tratamento da diferença como uma propriedade constitutiva; algo a ser desejado ao invés de eliminado ou anulado. No caso da infância, devemos compreender a “falta” atribuída à criança como uma característica própria, no sentido proposto por Faria (1999):

[...] o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através desta(s) especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância” (p. 180).

Esta perspectiva da Educação tem implicações para os contextos educacionais, sejam os contextos formativos, sejam os contextos institucionais de atendimento à infância, à medida que conflita com uma perspectiva ideológica utilitarista. Minha pergunta, para as perspectivas formativas do professor é como trabalhar com crianças – e com crianças pequenas – de forma a que levemos em conta seus contextos de origem, seus momentos de desenvolvimento e o acesso à cultura e aos conhecimentos do meu/seu tempo. E essa reflexão nos leva ao entendimento de que tratar a formação do/a professor/a retirando da Educação sua dimensão formativa é assumir unicamente um fator profissionalizador para alcançar a eficiência social, cujos objetivos são a rentabilidade, a produtividade e a velocidade.

Esta é uma perspectiva instrumental da função docente, na qual “[...] o saber, a cultura perdem valor ante o conhecimento profissionalizado e a voracidade do consumismo de títulos e diplomas” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.10).

Numa outra possibilidade, o contexto em que atuam os professoras é tido como “prenhe” de intenções, interesses e contradições, caracterizado como complexo em oposição a padronizações enraizadas no academicismo vazio e enredadas na

burocratização pedagógica. A Educação escolar, no atendimento à infância, pode, nesta posição, agir no sentido da transformação dessas práticas excludentes, bem como da sociedade mais ampla. Tal enfoque comporia o que Gimeno Sacristán (1999) chama de cultura destinada à formação, numa crítica ao pragmatismo e à ideologia da eficiência social preconizada pela Educação da sociedade do conhecimento e da informação.

Essa desvalorização cultural do currículo deveria obrigar a voltar a pensá-lo e a meditar sobre a urgente necessidade de potencializar culturalmente aos professores desbancados por esses outros “difusores” de cultura. As reformas curriculares teriam que considerar que não há mudanças importantes da cultura nas aulas, e menos na sociedade do conhecimento, que não passe pela potencialização intelectual dos professores (p.12).

Uma potencialidade dessa formulação está em sua “problematicidade” ao tornar claro e enunciar, como se fossem marcadas por relações de poder, as concepções e práticas apreendidas ao longo da formação do professor até então aceitas como hegemônicas e dominantes, reforçando padrões culturais através da Educação. Tornar problemática no sentido de reinventar a prática sem receituários curriculares é considerar o território da invenção docente, e inclusive, das expressões da infância, com suas formas e linguagens próprias como culturas infantis.

Neste enfoque, se enfatizam três aspectos fundamentais: aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; e desenvolvimento de atitudes que expressem o compromisso político do professor de participar e ter iniciativa, de experimentar e criticar, de trabalhar em colaboração e de forma solidária. Apresenta-se, ainda, uma característica cooperativa e interativa, ao encarar a prática profissional do docente como intelectual e autônoma, não apenas técnica:

[...] Um verdadeiro processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, em que o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, em que intervém para facilitar e não para impor ou substituir a compreensão dos alunos e a reconstrução do seu conhecimento experiencial; ao refletir sobre a sua intervenção, exerce e desencadeia a sua própria compreensão (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.429).

As sintonias também são identificadas no sentido que Forquin (1993) compreende a problemática das implicações da pluralidade cultural para a Educação, chamando a atenção para o caráter ativo do ensino multicultural. Ele afirma que:

[...] ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos

seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige (p. 137).

O sentido aqui atribuído à escolarização _ como disponibilizadora de facilidades para o acesso ao conhecimento e como orientadora desse cidadão no seu movimento em um mundo marcado por atividades simbólicas, e, ao mesmo tempo, potencializadora de uma cultura crítica para os sujeitos – pode ser utilizado quando falamos em Educação Infantil (criança entre zero e 6 anos), porque, assim definida, rompe com este “modelo uniformizador” em que se busca a “normalização ou padronização” dos modos de ser/pensar. Para além de modelos que respeitem as diferenças de grupos e de frações da sociedade, também fragmentada, as instituições escolares e suas perspectivas curriculares e projetos educativos precisam, nos tempos em que vivemos, aprender a acolher a pluralidade e a diferenciação de modelos de vida, de vontades e destinos individuais, bem como os itinerários singulares dos sujeitos e dos grupos sociais que aportam a elas. E entendo que isto não vale apenas para a criança da etapa da Educação Infantil, mas também para a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental (até 10 anos de idade).

Essa referência somente se tornará ação educativa crítica se for significativa de abertura, reciprocidade entre os sujeitos e os contextos onde se inserem; do contrário, será um multiculturalismo liberal; a abertura e a possibilidade da troca implicam, igualmente, a possibilidade da liberdade alargada, do enriquecimento pessoal, mas também “[...] de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade” (FORQUIN, 1993, p.139).

O que tais perspectivas oferecem como conexão com meu trabalho está inscrito na pedagogia intercultural como proposta para a Educação com todos os grupos, não apenas com os grupos minoritários. Assim, uma pedagogia intercultural precisa, como prática educativa, orientar-se pela necessidade e/ou falta no sentido de busca, e não reforçar os limites de suas identidades individuais, que supõem o “respeito” ao pluralismo cultural que pode levar à “[...] recuperação de todas as expressões minoritárias no interior e em proveito de uma cultura hegemônica” (FORQUIN, 1993, p. 139).

No sentido aqui atribuído, a construção da identidade individual está acompanhada da identidade social e pode ser proporcionada através de um encontro com o “outro”, e, trazendo a referência dos Parques Infantis de Mário de Andrade, isso é indicado através do seu Brasil macunaímico: “[...] uma identidade que não é uma; sua

especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas possibilidades; possibilita aos opostos se encontrarem; ‘sem nenhum caráter’ é a pluralidade de muitos caracteres diversos” (FARIA, 1999, p.179).

3.3 Encontro entre infância e Pedagogia/Didática na Educação Infantil: um percurso possível

É preciso que sejam questionadas as práticas que consideram de menor relevância, no espaço/tempo das ações curriculares, as diferenças relacionadas às etnias, às questões de geração, de gênero e de classe, reforçando padrões de uma única lógica cultural aquela legitimada como correta, porque dominante! em contraposição à lógica complexa do processo educativo. Essa lógica complexa pode ser traduzida no que Ardoino (Ardoino, apud STOER e CORTESÃO, 1999) chama de “o paradoxo das ciências da Educação”, segundo o qual sua natureza é mestiça e poliglota devido às diferentes linguagens por ela utilizada e, também, pela complexidade de representações que elaboram, mas sendo, por isso mesmo, considerada pouco definida.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a educação de crianças menores de 6 anos – as crianças Pré-Escolares²⁴ – em que as práticas homogeneizadoras se fixam através de discursos e práticas escolarizantes, alfabetizantes e ensinantes, sufocando a aprendizagem em interação com o outro, com o diferente de si, em que o adulto (mais experiente, mais sábio) é considerado como o único que sabe e, portanto, tem o dever de ensinar. Questionamos, assim, a Educação de minhas crianças e jovens cuja finalidade é ajudar a enfrentar e superar o problema que, como coloca Kramer, refere-se à origem de todos os crimes contra a vida: “[...] a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente minha pluralidade. Somos constituídos na diferença” (1999, p. 67).

Se entendo que a compreensão que temos de criança e infância só adquire significação a partir do encontro com crianças e infâncias específicas, compreendo que à Educação cabe ser um momento desse encontro, em que a própria criança nos diz de sua alteridade. Essas “especificidades da minha humanidade” são, do ponto de vista da cultura, o processo de tornar-se humano à medida, justamente, que nos tornamos

²⁴ No contexto da Educação comparada, tendemos a definir como Educação Infantil todo o processo educativo que acompanha a criança desde o nascimento até os oito anos de idade da criança (SPODEK, 1993). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) considera Educação Pré-Escolar o período de atendimento entre 4 e 6 anos de idade e, por Educação Infantil, o período anterior à escolarização obrigatória como primeira etapa da Educação básica.

individuais, pois ela “[...] fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um” (GEERTZ, 1989, p. 64). Isto é, como mecanismos simbólicos de controle de meu comportamento, a cultura orienta minha ação através dos padrões culturais pelos quais damos “[...] forma, ordem, objetivo e direção às minhas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64).

Onde encontramos espaços para a expressão da sua especificidade/diversidade, de suas significações dos modos de vida, de vontades e de destinos individuais? E o que a criança já sabe? E o que pode vir a aprender nas interações entre os coetâneos? Como potencializar o educador para que, atento a essas interações, “funcione” como um articulador de diferentes expressões, linguagens e saberes produzidos pelas crianças?

Essa lógica homogeneizadora se refere, também, às concepções e práticas apreendidas ao longo da formação do professor que, ao invés de serem explicitadas e enunciadas, na prática educacional, são aceitas como hegemônicas e dominantes, reforçando a imposição uniforme através dos sistemas educativos centralizadores e da lógica homogeneizante que os sustenta, desconhecendo as singularidades e estabelecendo um padrão monocultural através da Educação. Tal fato nos coloca diante duma perspectiva de formação em relação ao entendimento de minha própria cultura homogeneizadora, da legitimada como correta. A Educação e a formação para uma outra sociedade – que tenha como horizonte o reconhecimento do outro e das suas diferenças (de identidade cultural, papéis sociais, etnia, religião, gênero, idade) implica que nós, adultos, reaprendamos a reinventar minhas práticas e meus modos de fazer Educação (GOMES, 2003) numa ética e numa perspectiva de formação cultural que assegurem sua dimensão de experiência crítica (KRAMER, 1999).

Dessa forma, as relações de gênero, etnia e de gerações, além das relações de classe e da configuração do estatuto e dos papéis sociais atribuídos a este grupo geracional, configuram-se como campos complexos de luta, de negociação de sentidos e de definição de identidades sociais, podendo ser incorporadas como temáticas pertinentes à formação inicial do professor.

Começamos a esboçar, aqui, uma perspectiva curricular para a Educação das crianças (pequenas e jovens) e também de adultos (no caso, a formação de professores que constitua uma organização escolar – e a Didática, e a Pedagogia que lhe são subjacentes – pautada pela heterogeneidade: de origens sociais, econômicas, étnicas, de

gênero e de idades, na qual o olhar para a diferença seja a base de sua política pedagógica e seu resultado seja a produção de contextos para a expressão da diversidade de significações dos modos de vida, de vontades e de destinos individuais.

O reconhecimento da alteridade, para a Educação, no sentido que aqui compreendo, deve transcender a questão do “respeito” às culturas e às autenticidades e identidades culturais em direção a uma racionalidade transcultural, isto é, baseada no princípio de que “[...] eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo” (FORQUIN, 1993, p. 141). Assim, o sentido da Educação, como veículo de transmissão cultural, sua justificação mais essencial e seu fundamento em uma racionalidade transcultural, para o currículo intercultural, é o de permitir a cada indivíduo ter acesso ao que há de mais universal e de mais permanente, nas produções humanas, através da ruptura, da transformação de si mesmo.

Este movimento de enfrentamento, que é aberto às diferenças, constitui, segundo Cortesão e Stoer (1999), o primeiro passo para a aquisição da capacidade de atravessar fronteiras, constituindo-se, ela mesma, no fundamento da racionalidade transcultural; e “[...] esta racionalidade é crucial [...] para o aproveitamento da diferença dentro da escola, e mais particularmente, dentro da sala de aula” (1999, p. 14).

Para isso, é preciso que saibamos fazer de minhas ações atos de acolher e escutar, para que a cada um seja dado o direito à pertença lingüística, cultural, religiosa, étnica, de gênero, geracional, etc. E estas ações pedagógicas, concretas e fundamentais nos processos educacionais, abrem espaços para que possamos mudar os meus pontos de vista em relação a modelos habituais que temos de crianças, de pobreza, de negritude, de riqueza, etc.

O contexto educativo deve fazer com que as crianças sejam presenças e sintam-se importantes, consideradas no processo educacional. [...] Para tanto é necessário que aprendamos a construir pontes na minha capacidade de escutar as crianças para conhecê-las e para compreender os caminhos de elaboração de uma pedagogia da reciprocidade. Pois acolher e escutar são duas ações elementarmente humanas de reciprocidade e solidariedade (PORTO, 2002, p. 324).

No desenvolvimento dessa perspectiva, somente se a esse fundamento estiver acoplado o componente investigativo, na formação/trabalho educativo, é que se consolida tal racionalidade. Isso porque integra, segundo Cortesão e Stoer (1999), os dois domínios da investigação, sintetizando o pensamento multi-referencial: “[...] o

domínio de investigação (análise racional e explícita baseada em coerência, inovação e fiabilidade) e ensino-ação (decisões, complexas e rápidas, intuitivas, baseadas na melhoria da situação de aprendizagem e no desenvolvimento de relações de apoio entre colegas)” (CORTESÃO e STOER, 1999, p. 14).

Por isso, entendo como fundamental aos contextos formativos considerar essa problemática, especialmente no campo da Didática, uma vez que tal campo oferece a possibilidade de desenvolver atividades que potencializam a formação do educador a respeito da práxis social, se a consideramos como um território de experimentação e de criação do trabalho docente (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Também é esse um campo em que se busca a materialização na escola, e ainda mais na sala de aula, das estratégias educativas diferenciadas, do relacionamento da estrutura com o agente (criação e experimentação docente) e expressão da descentração da escola, ou escola aberta, ou ainda círculos de cultura.

Estamos aqui buscando uma definição conceitual capaz de sustentar a Didática como articuladora e orientadora do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que estreita seus vínculos com o currículo. O estreitamento de vínculos favorece o entendimento e a assunção da Didática como trabalho pedagógico, conforme defendido por Gimeno Sacristán (1999) a respeito da necessidade de criatividade pedagógica do docente. Esse autor indica que, em vez de lutar pela diversificação do currículo (como nas propostas baseadas no multiculturalismo), devemos apostar no “[...] resgate do pedagógico como território de experimentação e criação; [...] explorar as vias pelas quais a experiência dos estudantes com o currículo é diversificadora” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 15).

No plano prático do trabalho pedagógico, a perspectiva curricular diversificadora da experiência – como uma das bases da pedagogia intercultural – deverá dirigir-se a todos os grupos, e não apenas aos minoritários, a fim de evitar a secreção de novas segregações em relação àqueles que se pretendia libertar das segregações atuais, conforme abordamos anteriormente.

Segundo a proposição de Cortesão e Stoer (1997), a gestão da diversidade somente ocorre devido a essa possibilidade criadora, no terreno do pedagógico, ou como eles definem, como campo de recontextualização pedagógica, pois

[...] a existência do campo de recontextualização pedagógica faz com que haja apropriação, uma realocação, uma refocalização e a realização de um relacionamento

através das instituições do Ensino Superior, através dos *média*, através de outros meios de divulgação (p. 16).

Como implicação, temos que tal perspectiva didático-pedagógica privilegia a mudança em contraponto à continuidade, a transformação em contraponto à conservação, porque, segundo Forquin (1993, p. 139), trata-se de “[...] fornecer ao aluno meios de submeter a um exame crítico as crenças próprias de sua cultura e de fazer evoluir sua representação do mundo, permitindo-lhe alargar suas perspectivas”.

Também as referências a essa posição em Freitas (1998), no exame da temática da avaliação, oferecem-nos uma primorosa construção acerca das interações entre a área de currículo e a Didática, cuja centralidade nos interessa na medida em que possibilita vincularmos a Didática à experiência social. Tal vínculo estabelece o trabalho e a organização escolar a partir de relações entre Educação e sociedade, fornecendo elementos para uma práxis educacional como organização do trabalho pedagógico da escola e fora dela. Ainda, essa organização recupera o trabalho docente como território da criação pedagógica, porque

[...] é o currículo que faz a conversão da concepção de homem e da concepção de Educação no interior da ação pedagógica e, como tal, detém, igualmente, seu potencial de crítica. A Didática pode e deve igualmente fazê-lo, mas não deve prescindir da mediação curricular sob pena de circunscrever-se à sala de aula (FREITAS, 1998, p. 4).

Limitar a Didática à aula reforça a separação entre métodos de ensino e currículo, ou entre concepções de Educação e métodos de ensino, o que torna a aula a unidade “[...]mais simples e visível do processo didático, cuja inspiração continua sendo o triângulo didático (aluno, professor, matéria)” (FREITAS, 1998, p. 7). Entendendo a Didática como mediadora entre currículo e ensino, aproximamo-nos de uma Didática crítica em sintonia com uma ciência educativa crítica, a qual não se insere em uma visão positivista da Educação, tampouco pode ser sustentada por uma visão instrumental da relação entre o teórico e o prático. Também não lhe basta o enfoque interpretativo das práticas, dos entendimentos das situações educativas, explicando-as exclusivamente como expressões das intenções, das perspectivas, dos entendimentos e dos valores dos praticantes.

Defendo aqui, que a Didática, articulada à concepção da investigação-ação educacional crítica, pode concretizar a “política da diferença”. Política essa “[...]capaz de favorecer a multidimensionalidade (entendida como o compósito dinâmico de variáveis como classe social, gênero e etnia) e o inter-relacionamento entre estrutura e

cultura” (STOER e CORTESÃO, 1999, p. 45). É sobre essa base que são elaboradas as estratégias educativas diferenciadas, capazes de funcionar como pontes entre a análise das políticas educativas (e seus determinantes) e a realização das práticas pedagógicas.

A Didática, conforme entendida e assumida por mim, está na junção da investigação e da produção de um saber que tem lugar numa área específica do conhecimento, fornecendo elementos para a produção de conhecimento educacional que, ao mesmo tempo, é guia da ação educativa e é por ela guiada. Por isso, entendo ser possível a constituição de uma formação de professores que leve em conta a diversidade e a “negociação com a diferença”, pois estará se alimentando e gerando os conhecimentos e as ações para a organização do trabalho pedagógico com crianças ou com a Educação de adultos – formação. Essa perspectiva da Didática, na formação, se situa no interior da dupla dialética indivíduo-sociedade, objetividade-subjetividade e favorece a localização da Educação como uma ciência social crítica.

Busquei compreender tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos que limitam as “situações” e descobrir como se poderia mudá-los intervindo nas condições objetivas, “[...] aquelas em que nenhum sujeito em particular pode influenciar num momento dado, e que para mudar a maneira de atuar das pessoas pode ser necessário mudar a maneira em que tais fatores limitam a ação[...]” –e nas condições subjetivas – o “[...] entendimento subjetivo que as pessoas têm também pode ser outro fator limitativo da ação, e que é possível mudar esse entendimento” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 194). (Tradução minha).

Aqui, a investigação Didática está inserida em um paradigma sociocrítico, cujos pressupostos epistemológicos e metodológicos são muito diferentes dos preconizados para o enfoque racionalista-quantitativo. Segundo Gimeno Sacristán, seu potencial pode alcançar modificações na realidade educativa e contribuir para a mudança da realidade, pois seus referenciais baseiam teorias pedagógicas voltadas para abordar e resolver problemas da prática do ensino, situando-a em contextos sócio-políticos, de interesses, de valores e de conflitos: “A realidade social é o ponto de partida dos fenômenos educativos. Neste sentido, a investigação [Didática] há de ser comprometida. E há de se comprometer perante os conflitos para conseguir a mudança e a libertação da opressão” (ANTOLIN, 1996, p. 91-2) (Tradução minha). Podemos sintetizar essa referência na seguinte expressão, também de Antolin: “Há que se melhorar a investigação Didática para melhorar o ensino” (p. 93).

Diferencia-se, portanto, da racionalidade da Didática instrumental centrada na apreciação dos resultados da prática educativa-formativa, de domínio de habilidades e conteúdos, em que pressupostos epistemológicos e metodológicos afirmam uma unidade do método científico – o método hipotético-dedutivo, e de cuja “[...] explicação científica da realidade se derivam direta e automaticamente princípios que permitem a intervenção racional na prática, configurando-se assim uma forma de intervenção tecnológica e de planejamento racional da intervenção cientificamente fundada” (ANTOLIN, 1996, p. 87). (Tradução minha).

Por isso, minha preocupação é esclarecer que a Didática, conforme entendida aqui e vislumbrada do trabalho educacional com crianças pequenas, implica considerar a prática pedagógica para além das questões dos métodos de ensino, considerando-a como a organização global do trabalho pedagógico capaz de, simultaneamente, realizar análises profundas e contextuais da prática educativa, “atravessar fronteiras” na medida em que desenvolve uma postura de investigação-ação que aciona dispositivos de problematização – processo que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras isoladoras e dificultadoras da comunicação (STOER e CORTESÃO, 1999), e contemplar a inextricável relação educar-cuidar para a construção de currículos próprios à infância, entendidos como “itinerário formativo próprio” para ela.

Pensar esta Didática, portanto, é pensar as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, como interlocutoras autônomas e relevantes na construção do processo, no qual o sentido dos saberes aprendidos é adquirido porque elas se reconhecem neles; é trabalhar no sentido de que minhas formas e meus modos de organizar os encontros focalizem o prazer da convivência e do diálogo que, ao mesmo tempo em que põem em evidência minhas semelhanças e proximidades em modos de ser, de querer, sentir e agir, asseguram o respeito e dignidade às diferenças.

3.4 A investigação-ação educacional como potencial para a formação de professores na perspectiva intercultural

Para a elaboração intercultural na Educação escolar, portanto, as saídas que desestruturam os mecanismos cerceadores da autonomia criadora precisam considerar mais que o indivíduo e sua sala de aula para que a segurança, na comodidade da dependência e do controle externo, não subverta as iniciativas de grupos locais. Os professores são chamados a assumir-se como sujeitos dessa comunidade. Devem elevar suas identidades múltiplas, desafiando-se a viver – e ensinar – em um mundo de diversidades, antagonismos, contradições, diferenças de classe e, também, diferenças etárias e de gênero, de modelos de vida e de interesses pessoais. Essa é uma possibilidade que redimensiona a perspectiva de “projetos curriculares” e da atuação docente e recoloca o professor no protagonismo da “epistemologia educativa” (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Esse(s) adulto(s) educador(es), ao conhecer a criança e sua cultura (e a cultura de suas famílias), estaria incorporando o componente da investigação da situação, na medida em que observa o inesperado, aprende com ele e constrói novos conhecimentos sobre a infância (FARIA, 1999). Acrescentaria que se pode avançar numa abertura colaborativa e emancipatória se houver a mediação pela análise de suas ações em situação conjunta, desencadeando uma prática intercultural geradora de conhecimento educacional pelos próprios professores, além de dotá-los de mais poder para agir no sentido da transformação – tanto de suas práticas como do sistema social mais amplo.

Na investigação-ação emancipatória, o desenvolvimento educativo se entende como uma empresa conjunta que expressa um compromisso conjunto para o desenvolvimento de práticas educativas como formas de interação que, tomadas em conjunto, constituem o tecido das relações sociais e educacionais; de teorias educacionais comuns que, tomadas em conjunto, expressam os entendimentos dos que intervêm no processo educativo, e que dirigem a reflexão crítica sobre as questões que hão de ser abordadas para que possa continuar o desenvolvimento da Educação; e da situação comum, na qual o trabalho das classes individuais informa (e a sua vez está informado por) o currículo e a política educativa de todo o centro (CARR e KEMMIS, 1988, p. 214-15). (Tradução minha).

A pedagogia intercultural seria, então, potencializada pelas práticas dos sujeitos que tomam a iniciativa de participar ativamente de situações desafiadoras, singulares que necessitam de “interessados” em investigar suas próprias práticas e teorias. Ao assumir este posicionamento, filiam-se à perspectiva da mudança e da transformação em contraponto à continuidade, conservação.

Além da “exposição à crítica e à autocrítica” proporcionada por essas abordagens, um último elemento é identificado: o de que a escola não pode ignorar os aspectos contextuais da cultura (FORQUIN, 1993); ou seja, que a mudança educacional não se dá independente das mudanças, nos sistemas sociais, uma vez que as pessoas não agem apenas individualmente no interior dessas instituições. Como membros de comunidade auto-reflexiva, não se ocupam de transformar a sua própria prática senão quando se vêem forçadas a enfrentar as limitações não educacionais impostas à Educação (CARR e KEMMIS, 1988). Assim como a mudança educacional, o conhecimento produzido pelos sujeitos educativos – adultos e crianças – necessita estar situado em seu contexto para que adquira sentido e torne evidentes as suas marcas político-pedagógicas.

Poderíamos, então, conceber e desejar um projeto educativo que, enquanto estivesse cumprindo a função de transmissão cultural, estaria funcionando no sentido da ruptura de si mesmo, impulsionando-nos – sujeitos da Educação – para o que Forquin chama de “fundamento transcultural” da pedagogia intercultural: “[...] só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma outra modalidade ou uma outra expressão do humano” (p. 143).

Nesse sentido, a proposta de Gimeno Sacristán (1999) parece ser coerente com a perspectiva de uma escola comum para todas as individualidades e respeitosa com os valores da liberdade, da democracia e da não discriminação. Essa oferece como um entendimento de uma autonomia profissional criadora nos professores sem desvanecer diante da pretensão desagregadora do individualismo ou das frações sociais que reivindicam seu próprio projeto educativo.

As práticas pedagógicas são aqui entendidas como expressão de cultura através de “estilos pedagógicos”, os quais podem corresponder à diversidade e à riqueza da variedade em tantos terrenos da cultura, expressando a compreensão e a iniciativa de grupos de professoras/es em exercitar a cultura escolar como ‘encontro de culturas’, acolhendo as suas possibilidades, inquietações, peculiaridades, diferenças culturais e a entidade subjetiva. Isso posto, conforme tal proposta, pelo “[...]resgate do pedagógico como território de experimentação e de criação” (p. 15). Segundo seu autor,

Não deveríamos cair na mais fácil tentação de pensar a diversificação curricular como um desenho à medida de cada um ou de cada grupo na etapa da obrigatoriedade, senão explorar as vias pelas quais a experiência dos estudantes com o currículo é diversificadora. Há que garantir a expressão da subjetividade ao mesmo tempo em que

mantemos a equidade da oferta educativa (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 15). (Tradução minha).

É nesse sentido que entendo as pedagogias interculturais, pois, além de redimensionar o papel cultural da escola, reforçam a autonomia criadora dos professores e recolocam a conexão entre os problemas e fragilidades das práticas educativas e a situação social nas quais instituições e sujeitos estão imersos. Além disso, é uma proposta que não abandona a escola de sua funcionalidade, nessa época de “sociedade do conhecimento”; ao contrário, propõe que se re-descubra o cultivo do saber, do prazer de aprender e descobrir, “[...] bases todas elas da liberdade, todavia mais necessárias em uma sociedade nutrida e governada por atividades simbólicas” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 16). (Tradução minha).

Para além de rever seus métodos e princípios do ensino – adotando uma perspectiva das crianças e das infâncias nos seus projetos – a pedagogia (Didática e Organização Escolar) precisa rever as dimensões institucionais da escola, os sentidos de sua existência, no coração da crise social em que nos encontramos, a partir de contextos organizados e orientados pela cultura crítica. Ou seja, acolher as diferenças e se organizar em projetos de trabalho em que as individualidades se fortaleçam com base nos princípios da democracia, da liberdade e da autonomia, autovigiando-se no estabelecimento de padrões de comportamentos, disciplinarização e normalização das pessoas.

3.5 Construindo uma identidade que não é uma para a escola da infância e sua profissionalidade

A partir das considerações postas pelo percurso histórico-cultural da infância e da criança, bem como das perspectivas educacionais para a formação numa cultura crítica, vislumbram-se algumas decorrências, para a Educação, deste sujeito social, que modificam substancialmente a história futura da pedagogia.

Assim como a criança é portadora de uma racionalidade peculiar, também o adulto educador da infância diferencia-se dos outros adultos que interagem em contextos não-formais de Educação, e, sobretudo, o papel dos professores das crianças pequenas diferencia-se dos outros professores.

É lícito, então, pensarmos numa escola e numa pedagogia com características diferentes das preconizadas para crianças maiores e jovens? E, se a especificidade da infância vem se constituindo, por que a pedagogia e a escola tendem a “transferir” os

modelos das escolas primárias às escolas maternas? Quais barreiras epistemológicas devem ser vencidas, ou as resistências se dão, também, em nível pessoal com as características da profissionalidade do educador?

As referências à Didática e à escola para a infância, cuja identidade pedagógica será constituída a partir do rompimento com o modelo custodialista de infância, remetem ao rompimento com seus pilares de sustentação, expressos por Frabboni pelos seguintes pontos: a) a solidão profissional do professor, cujas bases são o individualismo, a associalidade, a privatização profissional e Didática. Tal postura docente é, ao mesmo tempo, causa e consequência de um “modelo” pedagógico excêntrico ao professor, em que ele não avança em níveis mais elaborados de sua ação e de seu pensamento educacional, pois, isolado da crítica e da reflexão compartilhada, tem sua prática “embalsamada” pela repetição, pelo isolamento e pela ilusão da liberdade individual máxima nos limites de sua sala de aula; b) esta postura pedagógica impede e limita a “abertura socializadora” da escola infantil, pois lhe é própria uma rejeição a todo o tipo de presença ou influência externa a sua sala de aula, como pais, mães, instituições limítrofes à escola, outros profissionais e ou atividades que integram o contexto territorial da escola, os quais poderiam ser explorados didaticamente como “componentes culturais para ler e interpretar com as crianças” (Frabboni, 1998); c) a pedagogia desinteressada e espontaneísta que, carente de programação cultural e Didática, trabalha no sentido da institucionalização antidemocrática da Educação Infantil, cuja consequência maior é a “socialização de classe e a precoce separação da infância em relação à classe social à qual pertence”; d) a tradição de uma perspectiva pedagógica, baseada na aversão às propostas experimentais dessa etapa de escolaridade, sustentada pela negação de um desenvolvimento científico dos serviços de Pré-Escola e por uma Educação intelectual antecipada.

Essas características configuram uma escola não só custodialista, mas fechada, encerrada nos seus próprios objetivos, os quais são constituídos por lógicas uniformizadoras e impositivas para os indivíduos e os grupos sociais ali representados, uma vez que a definição de seu projeto e de suas finalidades é decidida alheia aos reclames e características, desejos e contextos que lhe circundam. Estas, são, por conseguinte, as barreiras epistemológicas a serem vencidas: do isolamento à contextualização; das partes para o todo – o global; do unidimensional ao multidimensional; e da simplificação à complexidade (MORIN, 2001).

A escola para a infância deve diferenciar-se à medida que suas práticas educativas rompam com os mecanismos disciplinares de sujeição²⁵ e de artificialismos, e potencializem o encontro e o desafio de explicitar e interagir com a diferença, com o conflito. E é com este sentido que julgo ser necessária uma outra escola, ao menos para a infância: sua principal característica, baseada nas propostas experimentais para a Educação da infância, é a abertura às experiências diversas daquelas preconizadas pela tradição pedagógica do rigor, da repetição, do enciclopedismo, do conteudismo descolado da realidade curiosa e investigativa próprias da infância.

Como decorrência, surge a necessidade tanto de construção de novos modelos pedagógicos para as instituições educativas à infância quanto de novos modelos formativos destinados à Educação dos adultos profissionais destacados para o trabalho com as crianças.

Neste elemento característico da proposta de Educação Infantil, encontramos uma sintonia com a perspectiva formativa defendida por Pérez Gómez para a escolarização, quando ele defende um ensino educativo, afirmando:

A função educativa da escola requer uma comunidade de vida, de participação democrática, de busca intelectual, de diálogo e aprendizagem compartilhada, de discussão aberta sobre a qualidade e o sentido antropológico dos influxos inevitáveis do processo de socialização. Uma comunidade educativa que rompa as absurdas barreiras artificiais entre a escola e a sociedade. Um centro educativo flexível e aberto em que colaboram os membros mais ativos da comunidade para recriar a cultura, na qual se aprende porque se vive, porque viver democraticamente significa participar, construir de modo cooperativo alternativas para os problemas sociais e individuais, fomentar a iniciativa, integrar diferentes propostas e tolerar a discrepância (2001, p. 264).

Meus estudos, buscando uma Didática adequada para estes pressupostos, localizaram em Frabboni (1998) algumas conexões, quando esse propõe “[...] opções pedagógicas caracterizadas pela racionalidade e pela criticidade” (p. 74), capazes de possibilitar a experimentação Didática. Tal definição também aparece defendida por Gimeno Sacristán (1999) a respeito da necessidade de criatividade pedagógica do docente. Em vez de lutar pela diversificação do currículo, ele sugere o “[...] resgate do

²⁵ No sentido de Foucault (1989), os mecanismos disciplinares estabelecem formas de controle classificatório, que segmentam, individualizam e hierarquizam as relações humanas, favorecendo o desenvolvimento de relações de sujeição e dominação. Segundo Fleuri, (1997, p. 92): “[...] o olhar disciplinar se torna uma relação de controle unidirecional, porque admite apenas o olhar para o outro como objeto, e não ser olhado pelo outro [...]” e a relação disciplinar assim fundada (na vigilância hierárquica), “constitui uma estrutura de poder e de saber incapaz de incorporar e tornar consciente as várias dimensões das inter-relações humanas [...]” (FLEURI, 1997, p. 92). FLEURI, R. M. Para além dos processos de sujeição disciplinar. In: *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v.5, n.2, p. 89-96, jul./dez. 1997.

pedagógico como território de experimentação e criação; [...] explorar as vias pelas quais a experiência dos estudantes com o currículo é diversificadora” (p. 15, tradução minha).

É preciso considerar a escola da infância funcionando com um professor que atue do ponto de vista afetivo e cognitivo, constituindo uma Didática da Educação Infantil na qual sua práxis atue no sentido de “[...] eliminar o comportamento autoritário dos adultos e a rivalidade entre as crianças” (FRABBONI, 1998, p. 76). Do ponto de vista cognitivo, que desenvolva e fortaleça metodologias da Educação indireta como representante de seu estilo pedagógico, patenteado por uma abordagem formativa, que implica ser antidogmático, antiautoritário e antropológico.

Trata-se de um modelo que direciona o ponto-alvo metodológico para a cenografia Didática organizada pela escola através da programação educativa, a modularidade no uso dos “espaços” internos, a flexibilidade dos “tempos” escolares, a visão poliédrica das “áreas” Didáticas que traçam as propostas do itinerário lúdico, a possibilidade de intercâmbio cognitivo e expressivo dos instrumentos e dos materiais distribuídos entre áreas Didáticas (FRABBONI, 1998, p. 90).

Essas possibilidades educacionais estão também em aberto, isto é, necessitam ser apreendidas por adultos pais, mães, professores e professoras, crianças de diferentes origens e grupos sociais, pois não é só o sistema em si que gera a esclerose da cultura escolar, mas as formas pelas quais os sujeitos vão participando pela sua realização, reforçando suas regras, instituindo e intitucionalizando valores de outrem, alienígenas de seu modo de vida e de sua atividade simbólica.

Como desafio à criação docente, o território pedagógico possibilita incursões por parte dos formadores em busca de suportes teóricos e metodológicos que dêem conta, portanto, da multidimensionalidade dos contextos formativos. Assim, minhas “experimentações” pontuadas a seguir devem ser entendidas com base nesta perspectiva.

Criar uma escola para a infância é, de meu ponto de vista, completamente coerente e associável à perspectiva intercultural, porque antes de ser “[...]a cidade das certezas e dos territórios viciados, das disciplinas escolares, fragmentadas e com seus traçados de bairros que dividem[...]” (PORTO, 2002, p. 317), é um portal aberto a experimentações pedagógicas tanto de adultos como de crianças. Experimentações em diversos territórios nos quais a criação docente é sua base, e as manifestações infantis seu alimento. Portanto, além de nos ajudar a recuperar a dimensão múltipla do olhar e das palavras, a complexidade das relações humanas e das relações com os saberes, a

perspectiva intercultural restabelece a sensibilidade docente para outras formas de pensar, sentir, saber e fazer Educação.

As referências até aqui apresentadas têm o objetivo de apontar minhas bases pedagógico-epistemológicas para a formação de professores, no contexto da Pedagogia, para a Educação da criança entre 0 e 6 anos.

Os elementos trazidos à discussão referem-se, portanto, à necessidade de se constituir uma perspectiva educativo-formativa para a Educação da criança fora da família, em espaços institucionais, nos quais a criança, suas lógicas, seus modos de ser, suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para a pedagogia que a sustentam.

Esta perspectiva traz implicações para o modo de entender e fazer a formação profissional, pois requer que professores desenvolvam habilidades para escutar, não só falar; para aprender, não só ensinar; para prestar atenção ao que os sujeitos produzem, aprendem, como interação, não só no que desejam os adultos, mas no desejo e na ação das crianças.

Implica, ainda, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, desenvolver habilidades para construir o cenário institucional no qual as crianças tenham a oportunidade de conduzir juntas experiências significativas e compartilhar fases e processos fundamentais do crescimento. E isto a partir dos referentes culturais das crianças, de seu grupo de origem de pertença.

Mas, sobretudo, implica uma preocupação com a possibilidade da troca entre os sujeitos educativos, crianças e adultos compartilhando significados de seus gestos, atos, de suas palavras e diferentes formas de expressão do mundo circundante e mais distante. Uma atitude que, para as condutas didático-pedagógicas, requer observação atenta, vigilância crítica para com as modalidades até então usuais na relação adulto-criança, que percebe esta última como alguém a aprender e ouvir, em vez de alguém capaz de expressar-se e ensinar algo ao adulto. Também indica a intenção de aprender sobre e com as crianças pequenas e suas formas diferenciadas de organização, a fim de suprir a falta de experiência em formar para esta faixa etária.

Vigilância, sobretudo, para com as formas com que este adulto educador se relaciona com seu trabalho, utilizando-se da capacidade criadora para transformá-la em terreno fértil para a troca, transformando-o em contextos ricos de aprendizagem sobre o outro, de si mesmo, e sobre o mundo físico e social, a natureza e as pessoas. E isto implica, finalmente, atitude investigativa capaz de transformar a observação atenta dos

sujeitos em relação e das relações trazidas pelos sujeitos em elementos do seu trabalho educativo.

A vigilância sobre as condutas docentes, aliada à atitude investigativa, tem o potencial para desenvolver um ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão. Ao ativar a necessidade de registrar e projetar a próxima prática educativa com base em reflexões e análises críticas, os professores tornam-se capazes de produzir referências que podem ser utilizadas para orientar e guiar a ação, informada criticamente. Esta perspectiva do trabalho docente explora a criação como elemento de sua autonomia em relação às determinações políticas oficiais, ampliando seu poder e espaço na medida em que o coloca como protagonista de sua prática profissional. Permite ao profissional da Educação compreender as determinações macrosociais que se inter-relacionam com as situações locais, recolocando-o como agente diante da estrutura social. Por fim, entendo que este é um posicionamento que vai em sentido contrário às orientações das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, em cursos de graduação, visto a orientação ser restrita à pesquisa e ao conhecimento presentes em seu interior.

A seguir, trago as referências da política oficial para a Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil, no intuito de analisar seus limites e potenciais a partir das relações entre cultura e Educação para a formação de professores.

Entendo que a leitura crítica dessas Diretrizes aponta fragilidades no tipo de formação que os adultos continuam a receber na maioria dos cursos de formação, mas indica, também, possibilidades de avanços quando vistas sob a luz da autonomia do trabalho docente como criação, com sólidas bases teórico-metodológicas para fazer melhor e para ser melhor.

CAPÍTULO 4 - O SENTIDO DA IDENTIDADE CULTURAL NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

4.1 O contexto das diretrizes para a formação de professores

A reforma educacional brasileira é originada de medidas de ajustes aos modelos de desenvolvimento, cuja ênfase é dada pelos países ricos, e sua análise não pode ser empreendida fora da análise do conjunto das políticas neoliberais repassadas aos países em desenvolvimento e no contexto local de sua implementação. Portanto, examinar o caso brasileiro, no contexto mais amplo, requer um exame mais criterioso, além de situar meu contexto local a partir de situações que se encontram em processo mais agudo de implementação em outros países, bem como as formas de resistência desencadeadas por essa reforma.

Como principais veículos de proposição e implementação dessa política, encontramos o Banco Mundial, a Cepal/Unesco e a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), entre outras agências multilaterais; por isso concordo com Puiggrós (1997, p. 53), quando afirma que “[...] não há uma política geral que se imponha, mas um software centralizado produzido pelo Banco Mundial. Há formas diferentes de aceitar ou não este software e esses programas por parte dos diferentes governos”, em direção à inserção no mercado mundial.

Destaco, entretanto, alguns dos elementos presentes numa produção realizada através de comissão de notáveis em nível internacional para a Unesco (Relatório Jacques Delors) e encampada por esta como sendo sua orientação para os financiamentos de programas e reformas nos países que vão buscar aporte de recursos junto às agências internacionais.

A centralidade da reforma, segundo meu ponto de vista, está em sintonia com a posição expressa no relatório Jacques Delors²⁶, que confere à minha época status de sociedade do conhecimento, visto situar os princípios da Educação para o séc. XXI no contexto da “civilização cognitiva”, isto é, a contemporaneidade está atravessada pela revolução da tecnologia da informática, cujos efeitos se fazem sentir na Educação. Encontro concordância com essa premissa expressa da seguinte forma, no Relatório da

²⁶ Esse relatório, como documento produzido por uma comissão independente e atendendo aos apelos por mais recursos à Educação, busca ser a orientação àqueles projetos de países cujo financiamento esteja vinculado às agências e/ou instituições filiadas à ONU.

Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, preparatório para a Resolução 01, que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, cursos de licenciatura, de graduação plena:

O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação inicial deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada (BRASIL, MEC, 2000, p.9).

Além de consolidar o entendimento de que vivemos na sociedade do conhecimento, essa posição subdimensiona as condições estruturais e da cultura de origem, mesmo que elas influenciem as oportunidades de acesso e de sucesso dos sujeitos, e dos grupos aos quais pertencem.

Segundo esse pressuposto, a Educação é a responsável pela inserção simultânea de grandes contingentes populacionais ao mercado e à cultura do seu tempo, preparando-os para um mundo do trabalho em que não é negada a redução das oportunidades, mas, conforme os princípios orientadores das políticas descentralizadoras para o setor, a escola, que funciona agora como um mercado pautado pela concorrência, reestrutura o seu funcionamento de modo a ser convertida numa organização eficiente. Desta lógica nascem os desígnios da eficácia, da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, desígnios estes introduzidos politicamente no sistema educativo em nome dos resultados e não dos processos (PACHECO, 2000b).

Logo, está na esfera individual essa conquista, visto que a Educação deve potencializar as “competências” apresentadas individualmente.

Assim, compreendemos tais orientações como definições de política curricular como política cultural, pois expressam a intencionalidade de mudança de comportamento promovida através da oferta de processo educativo para grandes contingentes populacionais. Trata-se, segundo Pacheco (2000a), de uma estratégia que coloca no terreno da escola a solução para os problemas mais complexos, que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo em que é reafirmado o argumento de que as escolas atuais não respondem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade.

Nesse sentido, compreendo que a proposta do MEC para a formação dos professores da Educação básica é estratégica e está em sintonia com essas políticas. Ela é estratégica porque vem aprofundar o sentido social da reforma e porque trabalha na

perspectiva sistêmica²⁷, segundo a qual é necessário promover uma simetria invertida: “É [portanto] imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na Educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da Educação básica” (MEC, 2000, p. 38). Assim, a exigência de novas tarefas à escola se estende, também, aos professores, validando não apenas a função universalizadora da Educação escolar como também comprometendo os docentes com a co-responsabilidade para com esse projeto.

Isso vem, também, consolidar a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares, para a Educação básica e reforçar as orientações gerais, que apontam na direção da profissionalização do professor, pois

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas (gerar cidadania ativa, capacidade de tolerância e consciência da diferença) impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (BRASIL, MEC, 2000, p. 41).

A leitura dessas Diretrizes nos informa que suas metas apresentam seu conteúdo retomando elementos culturais e políticos das teorias críticas educacionais, para as quais “[...] a escola passa a ser perspectivada como um mecanismo principal para o desenvolvimento de uma ordem social, cultural, histórica, econômica e política” (PACHECO, 2000, p. 4); também reforçam o “espaço” do poder docente, na medida em que colocam os professores como sujeitos de ação e decisão. Mas, como elas são parte de uma política pública do Estado no movimento da regulação²⁸ e arquitetadas politicamente pelos pressupostos do neoliberalismo, os baixos níveis escolares e o estado de crise permanente da Educação são, também, considerados responsabilidade dos professores e das escolas.

Nesse contexto, é reforçada a concepção de escola voltada à construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes

²⁷ Segundo orientações das agências internacionais de financiamento aos países em desenvolvimento ou pobres, incluindo a Unesco e o Relatório Jacques Delors.

²⁸ Segundo Charlot (apud PACHECO, 2000 a, p. 19), é uma lógica explicativa das políticas públicas para a qual “[...] o tempo de tudo gerir, controlar, passou. A administração deve impulsionar, animar, dar coerência, contratualizar, avaliar”.

permitam identificar e posicionar-se diante das transformações em curso, e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica. Reforço, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. Destaco que essa é, inclusive, segundo o Relatório da Comissão que preparou a regulamentação sobre formação de professores, a principal tarefa para a Educação da criança de zero a seis anos de idade: “[...] favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo” (RELATÓRIO JACQUES DELORS, 1996, p. 35).

Entretanto, a reforma educativa que estamos acompanhando, através das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece uma mudança no perfil profissional às custas de uma desarticulação do aparato educativo já constituído, ou através do fenômeno do “reposicionamento”, segundo o qual, mesmo que não tenhamos mudado minhas ideologias e convicções, e minha identidade e meu projeto pessoal sejam os mesmos, meu trabalho foi reposicionado (GOODSON, 2000)²⁹. Isso pode ser exemplificado na transferência (preferencial) do espaço de formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental dos cursos de Pedagogia no interior das universidades brasileiras (realizada em sua maioria nas públicas) para os Cursos Normais Superiores, no interior dos Institutos Superiores de Educação (ISE), através do Decreto 3.276/99, alterado, posteriormente, pelo Decreto 3.554/2000.

O aparato educativo ao qual estou me referindo é um conjunto de discursos, uma acumulação de culturas e capacitações técnico-profissionais – tecnologias de formação profissional docente – desenvolvidas, ao longo dos anos, pelas universidades brasileiras em conjunto com as organizações sindicais e da sociedade civil empenhadas na incorporação de uma pedagogia democrática³⁰. Podemos concordar que esses “rituais” e seus conteúdos são obsoletos, originados de uma concepção positivista do conhecimento científico e de suas aplicações tecnológicas, o que implica que os

²⁹ O reposicionamento do trabalho é fruto da “crise de posicionamento” a partir da implantação severa dos princípios conservadores que sustentam o programa neoliberal (especificamente a partir de 1979 e da era Thatcher, na Inglaterra), segundo o qual o trabalho agora é diferenciado de acordo com o poder econômico do usuário: se usuário do serviço público, se usuário do serviço privatizado.

³⁰ Referência extraída da obra **Educação e emancipação** (1995), em que Adorno (p. 45) aborda a relação com o passado: “Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo catastrófico parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isto remete diretamente à pedagogia democrática”.

docentes têm que se aperfeiçoar e que muitas coisas devem mudar, mas que isso deve ser feito sobre as bases do que já está constituído. É precisamente esse o elemento que considero um condutor cultural da reforma. Considerando seu caráter propositivo e orientador geral da formação de professores no sistema educacional brasileiro, a Resolução 01, de 20 de fevereiro de 2002, nos permite compreendê-la como proposta de uma dada política cultural, “[...] marcada pelas relações de poder decorrentes das opções ideológicas e das posições hegemônicas sustentadas pelos diversos grupos de interesses” (PACHECO, 2000a, p.4). Por que restringir o acesso à formação de nível universitário para esse profissional? Será que a tarefa e as competências (para usar um termo do MEC) de tal profissional são mais simples e menos elaboradas do ponto de vista da formação intelectual?

Além disso, quando a perspectiva da cultura é trazida para a reflexão na/sobre a formação docente, sua abordagem reforça a visão oferecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (talvez pela insistência com que são defendidos como ponto de partida e de chegada aos currículos de formação) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e outras orientações curriculares. Isso acontece porque as características que marcavam as diferenças iniciais entre os sujeitos transformam-se em desigualdades, pois a chamada é para o tratamento e o respeito à diversidade – que é, segundo Domingo Contreras (2002) para os que têm problemas, para as minorias, para os que não se encaixam; e toma o diverso como aquele que se desvia da norma, da normalidade (SKLIAR, apud CONTRERAS, 2002). Assim, como os processos educativos não atentarem para essa questão, estarão a serviço não da diferença, mas da igualdade que pressupõe a padronização de pontos de partida, de processos e de pontos de chegada, em que o outro é aquele que não é igual a mim; é aquele que se enquadra sob uma categoria, um coletivo de diversidade/diferença que o particulariza e o separa do nós (cujos atributos são da normalidade), perdendo, portanto, sua singularidade; e a falta passa a ser o que a caracteriza.

A visão acima reforça a institucionalização e a hierarquização dos sujeitos, dos seus saberes, de suas experiências em diferentes conjugações identitárias, e não avança no sentido da cultura crítica, que se constrói na escola partilhando de experiências pautadas num marco de integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações individuais e dos grupos sociais representados ali (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

4.2 Uma nova (cultura da) formação –o conteúdo curricular das diretrizes

Procurarei, neste item, explicitar algumas contradições presentes como elementos ideológicos da reforma contidos nas políticas educacionais, e algumas conseqüências nas políticas de formação e na elaboração dos conteúdos curriculares.

Os discursos em discussão apresentam-se, num primeiro momento, como esforços concentrados para, no conjunto da reforma da Educação básica (cujo foco, inicialmente, era o Ensino Fundamental), imprimir um caráter mais profissionalizante – eficiente e técnico – à formação docente realizada no interior das universidades. Assim, a “preparação profissional” do professor deve, segundo as Diretrizes, ser alcançada mediante a “[...] revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores”, no sentido da “superação das rupturas seculares [...]” (BRASIL, MEC, 2000, p. 12). dentro de cada etapa educativa e entre elas. Mas refere-se, também, ao desafio de fazer da preparação do professor uma formação profissional de alto nível, entendendo-se esta como voltada para o atendimento das demandas do exercício profissional específico, nem genérica, nem apenas acadêmica.

Dentre os aspectos essenciais, apresentados pelo documento em questão, destaco as críticas referentes, no campo institucional, à segmentação da formação dos professores e à descontinuidade na formação dos alunos da Educação básica; à submissão da proposta pedagógica à organização institucional; ao isolamento das escolas de formação; ao distanciamento entre os cursos de formação e entre os professores do Ensino Fundamental e Médio, e ao distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação básica. No campo curricular, os pontos críticos referem-se à desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento inadequado dos conteúdos; à desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino; à falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; ao tratamento restrito da atuação profissional; à concepção restrita da prática; à inadequação do tratamento da pesquisa; à ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; à desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação básica, e à desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na Educação básica (BRASIL, MEC, 2001, p. 24-36).

Parece-me demasiado simplificado acreditar que as soluções para esses graves problemas da formação de professores no Brasil (alvos de inúmeras pesquisas e propostas de setores preocupados em transformar não só os índices, mas também a prática educacional reprodutivista e acrítica), estão na sua transferência para o interior dos ISE, os quais não repetirão os “erros” do passado. Tampouco acredito que os ISE possam considerar as construções das diversas instâncias acadêmicas, profissionais ou governamentais em que muitos profissionais da Educação, inclusive numa chamada do MEC ou numa mobilização nacional em torno do Plano Nacional da Educação, participaram e indicaram pontos de “estrangulamento” do atual modelo formativo, oferecendo ao MEC sugestões e encaminhamentos neste sentido³¹.

Esse “movimento” em direção aos ISE, nos permite pensar que, para além de uma busca bem-intencionada para melhorar os índices de desenvolvimento humano, através da Educação nacional, está um forte intento de transferência de poder ao governo central, por intermédio do controle do sistema de avaliação, dos conteúdos básicos, da própria rede e, principalmente, através da transferência do poder dos professores para os “gestores” e administradores da Educação nacional.

Esta preocupação é visualizada pelo texto³², quando justifica a necessária revisão da formação docente em vigor, porque ela precisa responder às novas tarefas e aos desafios da Educação, os quais definem

A formação de professores como preparação profissional [que] passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, MEC/CNE, p. 11).

Tal necessidade está, naturalmente, justificada pelas mudanças “inevitáveis” impressas pela globalização da economia e pela “era” da informação, em que o conhecimento passa a ser o grande “valor do mercado”. E à Educação cabe, de um lado, ajustar-se de modo a atender satisfatoriamente à preparação dos contingentes de

³¹ Ver, a esse respeito, o trabalho das Comissões de Especialistas da Pedagogia, Grupo Especial de Trabalho para a Formação de Professores (www.mec.gov.br) que teve exaustiva elaboração de propostas em que houve, no caso da Pedagogia, intenso diálogo entre entidades sindicais, profissionais e acadêmicas na sua elaboração, os quais estão aguardando análise/aprovação do Conselho Nacional de Educação. É importante destacar que este trabalho foi concluído em abril/1999 e, em dezembro/1999 fomos surpreendidos com a publicação do decreto 3.276/99.

³² Texto do Projeto de resolução aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 8/5/2001.

crianças e jovens aos novos tempos, inculcando os valores coerentes com a velocidade da informação, uma sociedade de indivíduos diversos, em demandas e origens, baseada no individualismo como forma de vida.

De outro lado, a Educação básica passa a exercitar, nos jovens e crianças em formação, a necessidade de se atualizarem constantemente com as informações cada vez mais velozes e fugazes que circulam em meios extra-escolares. A seleção dos “conteúdos escolares” está mais presa a um critério extrapedagógico, isto é, deve responder fundamentalmente às exigências postas desde a nova organização do setor produtivo. Uma consequência previsível disso é a ampla dominação dessa esfera sobre a vida humana, basicamente pautada pela lógica utilitarista do conhecimento e pela necessidade de obter rentabilidade através de suas “competências”. Mas uma outra de menor visibilidade e de maior alcance destrutivo, refere-se à autojustificação que o conhecimento escolar adquire, pois sua seleção obedece a critérios autojustificados, amparados na lógica da vinculação às novas demandas e à preparação para uma sociedade que está sempre por vir, num futuro promissor e que depende de minha capacidade individual de inserção para que adentremos ao mundo do século XXI. Além disso, ao mesmo tempo em que o indivíduo é vislumbrado como a base desse desenvolvimento, temos uma crescente obstacularização para a construção de projetos e alternativas coletivas.

Vinculada, então, a um sistema produtivo, em transição, com uma estrutura vertical e hierquizadora atrelada a um sistema horizontalizado e mais democrático, a Educação passa a responder à lógica da profissionalidade pautada pelo acentuado caráter de “Educação durante toda a vida” (DELORS, 1996). As considerações de Pérez Gómez (2001) acerca da cultura institucional nos informam que, “Enquanto que as políticas anteriores se dirigiam a distanciar os alunos desfavorecidos da cultura de seu contexto e classe social, as políticas atuais reforçam o destino manual e profissional das classes inferiores e o intelectual das classes favorecidas” (p. 200).

Dessa maneira, naturalizamos o fracasso, que é, sobretudo, social e institucional, como fracasso individual e de classe, naturalizando as diferenças sociais, culturais e econômicas através dos processos de (des)escolarização. Além disso, nas últimas décadas do século XX, as propostas e as iniciativas de reforma escolar não se encontravam motivadas tanto pela consciência das insuficiências qualitativas do sistema e por sua incapacidade para facilitar o desenvolvimento educativo de cidadãos autônomos, como pelas exigências imperiosas e incontornáveis da economia de livre

mercado. As políticas neoliberais propõem o desmantelamento do Estado de bem-estar e a concepção da Educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura.

Questiono, a partir de tais argumentos, que tais pressupostos podem indicar a “des-institucionalização” da Educação escolar, podendo, muito facilmente, enfileirar-se na perspectiva ideológica utilitarista. Segundo essa perspectiva, tomando como base a reflexão de Gimeno Sacristán (1999), estaríamos retirando da Educação formal e, por extensão da formação do professor, sua dimensão formativa ao assumir o fator profissionalizador no sentido da “sociedade educativa” (todos os lugares são locais de aprendizagem) para alcançar a eficiência social. Qual o papel, então, da Educação escolar nesse contexto? Podemos entender, em parte, a insistência pela qual essa proposta se refere à Educação básica: ela deve ser “[...] a referência principal para a formação dos profissionais da Educação” (MEC/CNE, 2001, p. 13).

Este elemento pode ser entendido no sentido afirmado por Gimeno Sacristán (1999), de que é um critério utilitarista, pois estaria pautando a formação docente pelos conteúdos a serem ensinados, na Educação básica, com o fim primeiro de “melhorar o rendimento e o desempenho desse nível de ensino”. Isso deve ser feito, segundo o documento, considerando um outro elemento interessante da simetria invertida, qual seja, o de considerar que “[...] não se trata de infantilizar a Educação inicial do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (MEC/CNE, 2001, p. 15). Tal consideração implica, de um lado, que a Educação da criança pequena (definida pelo Art. 63 da LDB, item b, a partir da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental) e todo o processo educativo, em geral, sofram influências das experiências anteriores de escolarização do professor; e, por outro, impõe a exigência de que a formação inicial para a docência – independente da etapa da escolaridade básica a que se destina – focalize os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da Educação básica como objeto de conhecimento na formação, constituindo os conhecimentos pedagógicos a partir dessas especificidades educativo-formativo-metodológicas.

Nesse sentido, podemos considerar um avanço em relação à formação generalista/propedêutica, que sustentava as práticas educativas, até então, com seus

currículos mínimos, padronizados e banhados por uma “cultura geral”. Assim, estaríamos caminhando no sentido de um modelo formativo necessário ao profissional da criança pequena, na Educação Infantil, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e assim por diante.

Entretanto, a preocupação com o rendimento dos escolares e sua vinculação aos conteúdos úteis à qualificação profissional expressa, num primeiro argumento, o esvaziamento da cultura da formação. A proposição trazida por Gimeno Sacristán (1999) serve para questionar a dimensão “da cultura da formação” conectada a uma dimensão utilitarista, expressa no princípio e na concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores. Num segundo argumento, é questionada a relação de causa e efeito com que é observada a proposição segundo esse entendimento, o qual atribui os pobres resultados obtidos por alunos desse nível de ensino, em testes e avaliações de desempenho, ao despreparo de seus professores. Por fim, isso nos permite questionar a constituição da ordem institucional educacional como se auto-reproduzindo a partir da dimensão universalizadora e homogeneizadora do conhecimento através da cristalização e da estagnação das “versões” de cultura e de identidades, cuja leitura é feita pela escola. Neste sentido, penso que a seleção de estratégias investigativas adequadas à pesquisa em contextos escolares pode potencializar a validação de conhecimentos e saberes produzidos nos contextos específicos dos sujeitos envolvidos, atuando no sentido de questionar os padrões homogeneizantes das Diretrizes Curriculares.

Segundo o Relatório da Comissão de Educação Básica do CNE/MEC (2001), o professor poderá atualizar-se constantemente e inteirar-se dos avanços do conhecimento, nas diversas áreas, através das pesquisas que orientam as disciplinas escolares realizadas por especialistas, mesmo reconhecendo que há necessidade de discutir a formação inicial de professores para algumas áreas, cujo obstáculo maior está na sua preparação para ensinar apenas algumas “disciplinas ou linguagens” – caso citado das áreas de Ciências Naturais ou Artes. Nesses exemplos, a crítica refere-se à abordagem preferencial por algumas disciplinas em detrimento de todo o leque que a compõe, estreitando o foco do conhecimento científico.

Entretanto, tal crítica está amparada pela necessidade formal de que se efetivem as propostas contidas nas Diretrizes Curriculares, e não se refere à mesma lógica posta pela alfabetização preferencial na língua materna e na Matemática em detrimento de todas as outras áreas de conhecimento – artístico, científico, tecnológico, experiencial e

contextualizado – nas etapas da Educação Infantil, e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em meu entendimento, o foco posto em algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras restringe a cultura escolar a uma linguagem, a conceitos advindos de uma perspectiva estreita, parcial e unidimensional de um campo do conhecimento. Isso contribui para o estreitamento científico e experiencial dos sujeitos, e reforça a fragmentação disciplinar na escola. Dessa maneira, uma perspectiva multidimensional contribuiria para a vivência e a formação ampliadas com base em perspectivas científicas conectadas às culturas experienciais dos sujeitos, o que potencializaria o sentido educativo da escola.

O texto que antecede a presente Resolução, em diferentes momentos, define que a pesquisa é o elemento essencial na formação profissional do professor e a propõe, apenas, como “[...] fazer ajustes entre o que planeja e aquilo que acontece na interação com os alunos[...]”, ou ainda enfatiza que

[...] a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se [...] a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, MEC/CNE, 2001, p. 34).

Ora, quando e que tipo de pesquisa será produzida pelo professor? Quais conhecimentos serão elaborados para sua maior autonomia de pensamento e de ação, se restringimos o foco da pesquisa, novamente, nos e sobre os conteúdos de ensino? Como romper com a lógica unidimensional das disciplinas e dos conteúdos do ensino, se a pesquisa defendida pelas Diretrizes vem reforçar a perspectiva utilitarista de aplicação?

Não é inadequado – e é muito desejável – que os professores desenvolvam essa atitude para identificar problemas e encaminhar soluções para a sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e em diferentes estratégias que devem ser buscadas para que isso ocorra, pois somente podemos afirmar que houve ensino se houve aprendizagem. Mas a questão, aqui, é outra: esse tipo ou modalidade de pesquisa limita os conhecimentos dos professores – advindos de pesquisas ou de sua formação – aos conhecimentos que ensina, aos conteúdos de ensino. Apostamos na pesquisa para que sejam mais qualificadas as aulas e, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos e seu desempenho futuro. E isso não é pouco; mas, tampouco é suficiente, se desejamos que tal professor adquira autonomia diante de seu cotidiano educativo, pois seu trabalho não é só uma questão de atualização permanente – ou

reciclagem. A pesquisa ou o componente investigativo da formação do professor deve possibilitar-lhe agir de forma que não só execute ações sugeridas por professores pesquisadores externos ou especialistas em pesquisa básica, mas para que, como protagonista, sugira, delibere e acione aquelas estratégias que sejam mais adequadas para o seu contexto educativo. Assim, ele extrapolará a utilização de receituários didático-pedagógicos em suas práticas de ensino, encaminhando sua formação escolar continuada e avançando em níveis de elaboração do conhecimento científico-educacional.

A perspectiva da investigação-ação educacional pode, neste sentido, ser uma ferramenta adequada para validar conhecimentos originados de necessidades formativas e que expressam vínculos interdisciplinares, porque sua perspectiva decorre da postura de sujeitos ativos críticos assumida por professores-investigadores. A investigação-ação educacional considera o vínculo entre a teorização educacional crítica com práticas educativas críticas de forma processual, nas quais simultaneamente nos ocupamos da ação e da investigação, porque

A unidade de uma teoria crítica com uma prática crítica não é, portanto, a unidade de uma teoria da Educação, por uma parte, com uma prática de crítica ou uma teorização, por outra. É a unidade de uma teoria educativa com uma prática educativa. A investigação-ação educacional é uma prática que incorpora certos valores educativos e, ao mesmo tempo, submete esses valores a prova da prática. A natureza dos valores educativos deve ser debatida pelos investigadores ativos, não só como questão teórica, mas também como questão prática de encontrar formas de vida que os expressem (CARR e KEMMIS, 1988, p. 219). (Tradução minha).

Há, ainda, a necessidade de compreendermos que o sentido que atribuo à produção de conhecimento educacional está na direção contrária à lógica do conhecimento preconizado pela ordem da sociedade do conhecimento. A característica da experiência formativa, apresentada na segunda parte da tese, e a teia de referências até este momento construída indicam que, ao tomarmos como inexorável a sociedade do conhecimento, estamos reforçando a velocidade e a informação massiva sobre a consistência e a profundidade da dinâmica do conhecimento. Mesmo que a orientação dessa reforma não seja mais a de distanciar os alunos oriundos das classes populares da cultura de seu contexto e sua classe social (PÉREZ GÓMEZ, 2001), trabalha no sentido de que existe um padrão de conhecimento a ser atingido, válido como universal em seus métodos e aplicações, independente das condições e das pessoas que o geraram. Nesse sentido, aceitar este paradigma implica concordarmos com a agudização da desigualdade social e negarmos que a perspectiva da investigação-ação educacional

potencializa a lógica multidimensional, o que amplia e possibilita uma outra leitura da diversidade no interior dos contextos escolares.

Há que se destacar, na perspectiva curricular assumida por essa abordagem, que ela justifica a função dos conhecimentos veiculados na escola pelo seu valor de uso na inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Isso tem uma decorrência para os processos de reestruturação curricular: discursivamente, propõe a superação das práticas pedagógicas academicistas, generalistas e poucos “úteis” à inserção dos indivíduos nas esferas em que habitam os incluídos. Entretanto, mantém uma perspectiva propedêutica do ensino ao propor “conteúdos” escolares que não expressam em si os critérios de suas escolhas; ou seja, são conteúdos que se autojustificam por si mesmos, na importância universal da “formação cultural”. Ademais, implicam, quando selecionados por serem considerados os mais relevantes por um determinado grupo social, que se consideram os outros grupos sociais incapazes de participar do processo de análise e escolha. Além disso, tal seleção de conhecimentos continua despojada da riqueza dos processos (apesar de se apresentarem como banhados por elementos culturais) que os originaram, oferecendo-se aos estudantes e professores da Educação Básica recortes pouco substantivos dos conceitos científicos, pouco expressivos no que se refere à sua ampliação através da Educação, substituindo um marco rígido por outro, agora, homogêneo e livre de conflitos: “[...] como decorrência, tem-se um ensino exclusivamente propedêutico, que se autojustifica, alijado de qualquer significado social concreto, em que cabe à realidade imediata ser algumas vezes mera ilustração do conhecimento preconcebido” (DA SILVA, 1999a, p. 120).

Isso pode levar a perspectivas para a formação docente cuja pauta está dada por uma organização do currículo formal, no qual a intencionalidade daquilo que é proposto pela escola reforça a cultura didatizada, a uniformização dos processos ensino-aprendizagem, referida a uma Educação esvaziada de sentido educativo (conforme PÉREZ GÓMEZ, 2001), porque seus conteúdos são selecionados, organizados, hierarquizados a partir de rotinas, normas advindas de uma cultura institucional que adentra a cultura escolar. Tal fato é mais significativo para as primeiras etapas da Educação básica, pois a criança pequena se depara com conhecimentos cuja natureza (resguardada a diferença entre creche e escola, conforme o próprio Relatório) é disciplinar ou homogeneizante e, através desses processos, promove uma nova exclusão no interior da escola. Tal exclusão ocorre porque suas práticas pedagógico-educativas acentuam o rendimento sobre o caráter experimental da escola da infância: caráter

experimental que é a abertura para as experiências diversas daquelas preconizadas pela tradição pedagógica do rigor, da repetição, do enciclopedismo, do conteudismo descolado da realidade curiosa e investigativa próprias da infância, e que contribui tanto para elevar a qualidade de vida da criança como para revalorizar aqueles direitos-necessidades (socialização, comunicação, exploração, construção, movimento, autonomia, fantasia), os quais a atual sociedade de consumo nega à infância (FRABBONI, 1998).

O problema por mim apontado, tanto com relação aos conteúdos básicos da Educação básica quanto à sua função balizadora das diretrizes para a formação dos professores, segundo uma perspectiva monocultural das Diretrizes, reside, primeiramente, que eles restringem o caráter conflitivo da presença de diferentes culturas (trama de significados que torna possível a elaboração de opções e de ações com sentido – GEERTZ, 1996) e identidades vividas pelos indivíduos e os grupos em interação. Por outro lado, as diferenças e os modos de ser de adultos e crianças como uma questão de cultura geracional a ser considerada são uma questão de método.

Tal abordagem da cultura, na Educação, incide sobre o que McLaren define como multiculturalismo liberal, donde as diferenças não são chamadas a se encontrarem ou inter-relacionarem, mas a se isolarem nas suas perspectivas próprias. Desta forma, acreditamos que o educador precisa aprender a ensinar os alunos a respeitarem a diversidade e a conviverem com a diferença. Distante disso, proponho uma Pedagogia/Didática que possibilite a reinvenção criativa da existência no sentido do que Freire define como “ser-mais” (1998), correspondendo ao meu reconhecimento como seres inconclusos, inacabados, que estão sendo, e na tensão que a consciência desse saber provoca em nós e naquilo que buscamos aprender. Colocar em tensão o monoculturalismo social, ideológico, político e econômico predominante no espaço educacional pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em “estrangeiros” muitos dos sujeitos sociais que não se adaptam aos padrões predominantes de nacionalidade, língua, idade, sexo, etc.

Ao contrário dessa classificação, entre o nós e os outros, uma perspectiva intercultural ou multicultural crítica para a Educação implica “[...] a compreensão do conjunto de circunstâncias que nos dão conta das vicissitudes de um ser humano; a descrição dinâmica da forma na qual uma pessoa vem enfrentando seu viver; um até

aqui que nos mostra sua história, com suas circunstâncias, suas luzes e suas sombras” (CONTRERAS, 2002, p. 62).

Como um segundo ponto, destaco o caráter centralizador e sistematizador das práticas pedagógicas convencionais e a não relevância dos seus conteúdos para o entendimento e a transformação de situações de vida da comunidade, pois esses são determinados por uma perspectiva monoculturalista sob o ponto de vista social, econômico, ideológico e político, nas formas de definir “Educação” e também por uma concepção prepositiva do conhecimento, que implica uma concepção limitada e estática do que ele seja, desconsiderando os movimentos históricos e sociointeracionistas das ciências.

Tal perspectiva é assim entendida por ser pautada pela adoção de um mesmo “modelo”: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Etimologicamente, parâmetro tem origem na linguagem científica do século XIX, absorvendo da Matemática a palavra modelo (século XVIII) e utilizando também as expressões par(a) (para; pará: derivada do grego “ao lado de”; “da parte de”), e metro (medida, também do grego métron: medida, regra, lei). Nesta acepção, podemos dizer que busca a precisão expressa no sistema métrico decimal (surgido nos últimos anos do séc. XVIII), de tal forma que podemos entender que currículos parametrizados são aqueles que seguem as mesmas leis, estão todas na mesma medida e normatizam a organização escolar a partir dessas “unidades comuns”.

Penso que as Diretrizes, assim postas, estabelecem um passo adiante do que hoje temos na maioria dos cursos de formação de professores no Brasil, principalmente nas instituições que fazem questão de manter a licenciatura como um apêndice do bacharelado. A licenciatura seria uma espécie de prêmio de consolação para aqueles alunos que não conseguem atingir o sucesso com a produção de conhecimento do “núcleo duro” do saber; ou como um atrativo para candidatos às vagas desses cursos, já que são poucos “os escolhidos” para seguirem carreira de “pesquisadores”.

Entretanto, penso ser esse um avanço questionável diante das concepções de formação e de pesquisa que orientam a abordagem aqui explicitada. Essa “modalidade” de pesquisa, inserida na formação inicial dos professores da Educação básica, em nível superior, mantém e aprofunda a separação já histórica entre a pesquisa realizada por essa categoria profissional – a pesquisa aplicada ou pesquisa da prática pedagógica – e aquelas realizadas por outras categorias profissionais também com carreira universitária.

No caso, estamos nos referindo aos formadores dos bacharéis em Química, Física, História, Letras, etc.

Dessa forma, a proposição das diretrizes vem reforçar e manter um status quo de que o professor é um pesquisador de categoria profissional de segunda classe no interior da universidade.

Uma das explicações para a profunda cisão entre a pesquisa teórica sobre Educação e a pesquisa sobre/na/com a prática educativa destaca a mudança do lugar de formação dos profissionais do ensino (HARGREAVES, 1999). Suas origens podem estar localizadas na evolução sofrida pelos formadores ao migrarem da Escola Normal para a universidade, pois isso teria obrigado os professores formadores a uma competição com outros programas profissionais e de artes de maior prestígio, encontrando-se sob pressão para o desempenho de tarefas, agora ditas acadêmicas, e muito diferentes daquelas executadas nas escolas de formação (secundárias ou não).

Essa pode ser uma explicação para a cisão profunda que há entre a pesquisa teórica sobre Educação e a prática educativa, pois tal mudança profissional –de lugar de formação – teria exacerbado o antigo problema de falta de adequação, na formação docente, às necessidades práticas dos docentes e do ensino, e ainda, teria convertido os formadores de professores em cidadãos universitários de segunda classe, o que os mobilizou para a realização de trabalhos de pesquisa comparáveis aos realizados pelos professores da primeira classe. (Seria esse um dos motivos para a tentativa de retirar a formação de professores do espaço universitário?) Por isso, a pesquisa entendida a partir dessa leitura não avança na potencialização intelectual dos professores nem na sua autonomia profissional (empowerment), na medida em que fragiliza seu conhecimento educacional, vinculando-o às referências e produções alheias às necessidades, aos problemas e dimensões das práticas educativas concretas.

A cisão entre pesquisa sobre Educação e prática educativa pode ser diminuída à medida que os problemas educativos são tratados, metodologicamente, segundo as etapas da investigação-ação. Planejamento, Ação, Observação e Reflexão. **Planejar** a prática significa ter uma idéia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos (FREIRE, 1999, p. 84). **Ação** é o momento da aula propriamente dita, seguindo seu planejamento. Entretanto, como ação informada que é, permite a incorporação de temáticas e idéias surgidas das questões postas pelo seu desenrolar, fruto, estas, das observações e interações dos sujeitos investigadores, o que

gera novas ações posteriores. **Observação:** momento dedicado ao levantamento de questões e ao registro das ações, ou seja, momento fundamental para a espiral, podendo ocorrer na ação e posterior a ela. **Reflexão** como um dos modos que

[...] a investigação-ação difere da ação nas situações usuais é a que se trata de uma ação observada. Os atores tencionam recolher dados acerca de sua ação com objetivo de poder avaliá-la profundamente. Com o objetivo de preparar-se para a avaliação, refletem, antes de atuar, sobre os dados que necessitarão para avaliar criticamente sua ação (KEMMIS e MCTAGGART, 1988, p. 18). (Tradução minha).

Dessa forma, entendo que teoria e prática se buscam e se necessitam simultaneamente, pois no desenvolvimento da investigação-ação, o entrelaçar da teoria e da prática pode conferir estatuto idêntico aos investigadores, já que a experiência questiona desafiadoramente a teoria, que, por sua vez, analisa, critica e informa a prática (CORTESÃO, 1998). O reconhecimento dessa conexão intrínseca é que, em meu entender, favorece a investigação-ação educacional como um instrumento da formação de professores na abordagem da Educação intercultural.

A questão central, que as Diretrizes trazem novamente à tona, é que a investigação, no ensino, deve ser a pesquisa segundo os parâmetros postos desde as ciências “tradicionais”, explicitando um debate sobre as perspectivas para a formação docente que se colocam entre se converter em ciência ou ofício complexo (HARGREAVES, 1999).

Além disso, e principalmente, ao estabelecer a pesquisa dos conteúdos a serem ensinados como o objeto primordial dos professores da Educação básica, são estabelecidos limites que, em médio e longo prazos, podem configurar um pesquisador de segunda classe, que tem poucas chances de avançar em sua formação científica, transformando-se num eterno executor dependente de outros para compreender e transformar sua própria prática profissional. Isso acontece porque se limita a superação de entendimentos e práticas rotineiras, tácitas e institucionalizadas segundo lógicas e critérios não explícitos e não trazidos ao argumento dialógico, limitando, por conseguinte, sua carreira profissional como professor-investigador e sua prática de ensino investigativo, bem como a ampliação do universo do conhecimento educacional.

Giroux (1988) pode nos ajudar a esclarecer que isso se trata de um discurso e uma prática em que somos tratados “[...] como objeto de reformas educacionais que nos reduzem ao status de técnicos de alto nível” (p. 157), executando tarefas de um “ofício complexo”.

A idéia acima pode ser ainda mais perversa se concordarmos com a situação atual em que nos encontramos muitos de nós – profissionais da Educação/professores (principalmente da Educação básica e, em marcha, os da Educação superior) – a de proletarização do trabalho docente. Segundo essa tendência, os professores são reduzidos ao “[...] status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1988, p. 158).

Refiro-me, aqui, ao princípio de organização curricular das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, cujo foco está em trabalhar exaustivamente para que os alunos, em formação inicial, aprendam, dominem habilidades e saibam muito bem ensinar as formas predeterminadas de conhecimento, as quais adquirem um status de cânones, pois o conhecimento parece estar além do alcance do questionamento crítico, exceto em nível da aplicação imediata. Qual conhecimento? O das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Tal postura contribui para o esvaziamento do sentido do professor como intelectual, retirando da Educação o componente de luta política. Utilizando as palavras de Giroux e McLaren:

[...] pelo termo intelectual transformador nós nos referimos àquele que exercita formas de práticas intelectuais e políticas que atentem à inserção do ensinamento e do aprendizado diretamente dentro da esfera política, pela discussão de que a instrução representa tanto uma luta pelo pensamento como uma luta sobre as relações de poder. [...] Professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, questões de como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo, tornam o conhecimento significativo e, por último, emancipatório (1988, p. 215).

Sob esta perspectiva, o currículo deve garantir espaço para que sejam inseridas temáticas visando à modernização de conteúdos, o que, segundo Cardelli (1997, p. 10), “[...] da perspectiva da economia de mercado é ideal, porque permite organizar uma oferta diversificada de cursos de diferente intensidade e qualidade”. Segundo a diversificação da oferta educativa, de acordo com as necessidades do mercado, amplia-se a desigualdade social no interior das classes sociais, oferecendo conhecimentos de diferentes “valores” de acordo com as possibilidades de cada um.

Assim, os conteúdos educacionais – os programas curriculares – estão, na verdade, sofrendo uma nova burocratização; e, por conseguinte, devido à inversão simétrica, os currículos de formação de professores também. Isso ocorre porque a centralização do poder se relacionar à diminuição da autonomia de decisão, nas deliberações curriculares, pelos sujeitos implicados nas práticas educacionais concretas; e porque os currículos parametrizados da Educação básica restringem essa construção curricular, a partir das dinâmicas dos condicionantes científicos, ético-político-institucionais e econômico-sociais.

Entendo que a produção educacional encontrada nos mais diferentes espaços da Educação nacional (incluindo-se aí a Educação no contexto dos movimentos sociais) apresenta, em termos qualitativos e quantitativos, em especial no campo da investigação em Didática, muitas propostas pedagógicas avançadas no sentido contrário da burocratização.

No que se refere à organização curricular para Formação Inicial de Professores da Educação básica em nível superior, não poderíamos avançar, então, na perspectiva da superação dos tradicionais conteúdos disciplinares para a articulação de eixos temáticos ao longo do período formativo? Mas como contemplar a dinâmica das realidades e problemáticas focalizadas nas práticas educacionais específicas se os conteúdos da formação devem se pautar pelos conteúdos das Diretrizes Curriculares nacionais da área ou em etapas de escolaridade a que se destinam?

Em síntese, a mudança curricular pretendida na perspectiva da Proposta para a Formação dos Professores da Educação Básica em Nível Superior no Brasil pode transformar-se numa prática educacional inovadora, porém, como alcançar isso sem o reconhecimento de empowerment dos professores? Sem admitir a conflituosidade entre diferentes perspectivas culturais dos sujeitos e grupos sociais como fundamental para a construção de pedagogias abertas ao encontro e ao diálogo, na diferença? E “[...] em função de um ato administrativo que formalmente o legitima e contratualiza em nome da autonomia e da descentralização?” (PACHECO, 2000).

Tendo em vista o sentido cultural e educativo das questões, ao longo do texto contempladas, apresento, abaixo, quadros sínteses relativos a: 1) referentes epistemológicos; e 2) eixos curriculares.

Os quadros visam, sobretudo, facilitar a compreensão da temática central da pesquisa, qual seja, a formação educacional inicial para a docência em Educação

Infantil, e pautar a discussão acerca das orientações teórico-metodológicas do trabalho em questão.

Referentes epistemológicos	Eixos curriculares
Educação intercultural	Estratégias formativas e formação na/para a cultura crítica.
Educação dialógico-problematizadora	Organização curricular do trabalho com sentido educativo.
Cultura escolar	A natureza do conhecimento educacional e as re-contextualizações Didáticas.
Culturas, sociedade e Educação	Cultura docente e profissionalidade para a infância: a cultura como elemento da prática de ensino investigativa.

Os eixos curriculares têm por objetivo indicar uma possível orientação político-curricular à formação inicial de educadores para a Educação na infância, considerando as normatizações constantes da Resolução Ministerial que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, MEC, 2001).

Tais eixos, portanto, focalizam a perspectiva de uma formação inicial não aligeirada, em que os conteúdos programáticos e os planos de ensino advêm do conhecimento da realidade e das necessidades formativas dos contextos a que se vinculam, pois se constituem como focalizações de situações-problema a serem consideradas na organização curricular ao longo de períodos anuais, e como geradores de conhecimento educacional a partir das práticas e realidades concretas.

4.3 a diferença também na formação do profissional para a infância

Compartilho, assim, da perspectiva de que, para a superação das práticas educativas escolares monoculturais, há que se instaurar pedagogias interculturais, ou seja, orientadas por uma concepção educacional definida como um processo intercultural, isto é, um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes que, através do encontro intercultural, vivem uma experiência intensa e complexa de conflito/acolhimento. Falta-nos, entretanto, mais experiência para que, através de uma Educação crítica, que nos proporcione acesso aos conhecimentos científicos e às produções culturais da humanidade, minhas crianças e jovens, bem como seus educadores, sejam mais capazes de enfrentar a dificuldade de lidar com as diferenças, estabelecendo novas bases da ação educativa e cultural.

Considero, entretanto, a partir da discussão apresentada por Pérez Gómez (1998), que a perspectiva acadêmica e também a perspectiva prática³³ são insuficientes para contemplar os aspectos conflitivos e complexos da diversidade social e cultural dos contingentes populacionais que aportam à escola básica brasileira.

Isso explicita a compreensão de que a formação do profissional da Educação corresponde ao nível dos saberes específicos produzidos como conhecimento educacional. Ou seja, além de um processo de repetição automática, inconsciente e mecânica de “competências práticas”, ou da aplicação técnica de estratégias e rotinas aprendidas, ao longo de sua formação acadêmica, as perspectivas de formação do educador refletem sobre a produção/reprodução de saberes necessários à prática docente, tanto em nível de Ensino Superior quanto da Educação básica, uma vez que estes espaços se constituem de diferentes possibilidades educativas. Nesse sentido, a “deslegitimação” do aparato escolar não é aceitável, pois, reconhecendo sua “voracidade uniformizadora”, podemos trabalhar na perspectiva da superação das fragmentações através de um sistema escolar unitário, em que a uniformização seja combatida pela diferenciação e pela diversidade de projetos pedagógicos escolares. Assim, romperemos com o que Sacristán chama de “burocratização da cultura pedagógica”, um dos efeitos da universalização da Educação moderna expresso em diferentes formas de controle homogeneizador das práticas pedagógicas.

É nesse sentido que apporto a perspectiva da investigação-ação educacional como uma possibilidade de, como processo formativo, potencializar a aprendizagem de “guias” da prática intelectual e autônoma dos professores capazes de incorporar, desenvolver e transformar as práticas educativas monoculturais em práticas educativas interculturais. Como uma forma de indagação auto-reflexiva “[...] os participantes em situações sociais empreendem para melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e das situações dentro das quais elas têm lugar” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 174, tradução minha), além de extrapolar a aprendizagem e aplicação de “receituários” como realização do trabalho docente.

Este trabalho se situa, portanto, no escopo da formação de professores, considerando a trajetória educacional como um processo a ser compreendido na

³³ Segundo o autor, a perspectiva cultural de formação do professor pela prática evoluiu e apresenta-se em duas correntes bem distintas: o enfoque tradicional e o reflexivo; identificamos esse, atualmente, na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior; Resolução lançada pelo MEC em maio/2000.

articulação teoria-prática, entendendo que a auto-reflexão empreendida pelos envolvidos pode potencializar a melhoria/transformação de suas práticas pedagógicas.

É preciso ter presente, por fim, que na LDBEN (1996) a Educação básica envolve a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, mas apenas o Ensino Fundamental é obrigatório, destinado a todas as crianças brasileiras a partir dos 7 anos (e progressivamente, a partir dos 6 anos de idade desde o Plano Nacional de Educação (2001), no qual a Pré-Escola foi incluída como primeiro ano da Educação Básica, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos). Assim, podemos entender que a Educação Infantil é de outra ordem, uma vez que não se destina a todas as crianças. Seria um equívoco e uma precocidade engessá-la nos moldes do Ensino Fundamental, que lhe é posterior, em uma perspectiva preparatória e propedêutica (KUHLMANN Jr., 1999).

É possível, então, pensar uma proposta educativa que, recebendo a criança em nosso mundo, apresente-o para ela, considerando que se desenvolverá a partir das interações com esse mundo que é natural, social e cultural.

PARTE II

PERCURSOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA

Com a argumentação até aqui desenvolvida, pretendi apresentar e defender que, diante da complexidade e da importância dos processos educativos para públicos e situações heterogêneas, como é a infância, a ação docente, informada pela ciência educativa crítica está em sintonia com preocupações presentes na investigação-ação. Isto porque a ciência educativa crítica, implica ou desencadeia uma noção de investigação educacional ativa, isto é, investigação para a Educação, donde a “verdade” é determinada “[...] pela maneira que a mesma se relaciona com a prática” (CARR E KEMMIS, 1988, p. 191). (Tradução minha).

Num esforço para que as argumentações desenvolvidas até o momento não sejam tomadas como discursos demasiado utópicos, tampouco como perspectivas com escassas ligações com o real, apresentarei a seguir itinerários formativos desenvolvidos no interior do curso de Pedagogia. Tais itinerários devem ser problematizados à luz das referências até agora utilizadas, tendo em vista que as questões apresentadas sejam discutidas e abordadas noutras perspectivas mais pragmáticas. Ou seja, onde, com quem, em que situações, quando a investigação-ação e a Educação intercultural poderão ser instrumentos teórico-metodológicos para a formação de professores para a infância.

No decorrer da apresentação, os movimentos produzidos pelos discentes são organizados seguindo as temáticas postas pela dinâmica de diálogo com a realidade, orientando a construção/aplicação da programação curricular, numa primeira dimensão, e dos ciclos de aprendizagem para os sujeitos educativos envolvidos (sejam professores formadores, sejam alunos professoras), numa segunda dimensão. Os “objetos” de pesquisa dos investigadores ativos (praticantes da investigação-ação educacional) são suas próprias práticas e seus entendimentos sobre elas, assim como as situações que as localizam. Por isso, tal investigação necessita de uma noção de racionalidade capaz de produzir modificações nos padrões de entendimento e de práticas dos sujeitos, em uma situação marcada historicamente e socialmente, na qual alguns elementos desses entendimentos ou das práticas permanecem, isto é, são contínuos, e outros se modificam, são descontínuos.

Segundo esta perspectiva, os conceitos de verdade e de ação são socialmente construídos e englobados na história, assim como também o são para a investigação

educacional interpretativa. Porém, o investigador interpretativo averigua, no passado, as explicações do presente, como o investigador ativo “[...] quer transformar o presente para dar forma a um futuro distinto” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 194, tradução minha), além de outras diferenças constitutivas.

Há um destaque para se compreender tanto os aspectos “objetivos” quanto os subjetivos, que limitam as situações, e descobrir como se poderia mudá-los, intervindo nas condições objetivas e nas subjetivas.

As primeiras são “[...] aquelas em que nenhum sujeito em particular pode influenciar num momento dado e que, para mudar a maneira de atuar das pessoas, pode ser necessário mudar a maneira em que tais fatores limitam a ação [...]”, como o “[...] entendimento ‘subjetivo’ que as pessoas têm também pode ser outro fator limitativo da ação e que é possível mudar esse entendimento” (CARR E KEMMIS, 1988, p. 194). (tradução minha).

O movimento de dupla dialética, entre objetividade e subjetividade, teoria e prática, indivíduo e sociedade, está pautado por juízos práticos e ações práticas, as quais expressam a dialética entre pensamento e ação. Isto compõe a espiral de ciclos, em que a ação está submetida a um controle programático, gerando novos ciclos de planejamento-ação-observação-reflexão em direção à ampliação, tanto da comunidade de investigadores quanto dos projetos desencadeados, que se vinculam, cada vez mais, à mudança na organização social.

A apresentação feita a seguir expõe e problematiza itinerários – práticas educativas –desencadeados no interior do curso de Pedagogia. Este é tido como ponto onde se encontram múltiplas referências e várias lógicas. Referências das disciplinas que ali se encontram para compor o campo da formação inicial em Educação, como, por exemplo, metodologias do ensino de ciências, artes plásticas, Educação psicomotora. Lógicas dos sujeitos e dos contextos que nesse lugar entram em interação, como, por exemplo, os contextos macro e microsociais. O sentido dessa apresentação é tornar claros os movimentos de construção da teia de referências da autora em relação aos processos formativos implementados, simultaneamente, em nível pessoal e institucional.

Pautada pela proposta de investigação-ação-educativa e a perspectiva intercultural de Educação, problematizarei duas experiências de práticas formativas, a que estou chamando de itinerários formativos, com a intenção de averiguar a pertinência destas concepções teórico-metodológicas para a formação de educadores e de

educadoras de crianças pequenas. Estes itinerários expressam diferentes momentos de atuação/formação profissional. Entretanto, o contexto mais amplo em que se desenvolvem é o mesmo: o curso de Pedagogia. Diferenciam-se em tempos e instituições. O primeiro percurso ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como o último percurso transcorreu junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O primeiro indica elaborações e proposta de trabalho formativo anteriores ao ingresso no curso de Doutorado em Educação da UFSC, e o último itinerário expressa os elementos novos que foram apreendidos e sistematizados em atividade de Docência Orientada, na UFSC³⁴.

Nesse sentido, os textos a seguir problematizados compõem e expressam uma espiral de ciclos em que a dinâmica dos processos foi pautando os elementos a serem incorporados, descartados e/ou modificados. Por isso, são datados e refletem as necessidades que foram se apresentando para exploração ao longo dos itinerários na formação de professores para a Educação da criança pequena.

Através dos itinerários percorridos segundo a perspectiva da investigação-ação educativa, pude identificar as necessidades que iam se pondo à medida que as complexidades da temática da infância ganhavam visibilidade. Dessa forma, compreendo a investigação-ação educativa como uma estratégia formativa que potencializa as relações entre contextos e entre sujeitos heterogêneos. Ela aciona buscas de outras referências para incluir os elementos advindos da experiência, da reflexão sobre a prática.

Tendo em vista onde, quando, com quem e em que situações foram problematizadas, as minhas “faltas” ganharam visibilidade e acionaram aspectos na compreensão da complexidade das infâncias, as quais podem, doravante, ser conectadas à perspectiva da Educação intercultural. Nesse sentido, a investigação-ação educacional e a Educação intercultural poderão ser assumidas como estratégias teórico-metodológicas para a formação de professores da infância.

³⁴ Atividade não obrigatória, de caráter acadêmico, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri. Transcorreu durante um período de dois semestres consecutivos (2º de 2000 e 1º de 2001) e teve por objetivos desenvolver algumas atividades do projeto de pesquisa do Doutorado.

CAPÍTULO 5 - PRIMEIRO ITINERÁRIO: COMPARTILHANDO INVESTIGAÇÃO E AÇÃO COMO DESAFIO À PRÁTICA EDUCATIVA

O texto deste percurso que é apresentado e problematizado a seguir vem discutir a iniciativa oriunda de um grupo de trabalho reunido em torno do núcleo escola e da necessidade de práticas educacionais voltadas à busca de sentido nos “conteúdos escolares” para os sujeitos educativos. Surgiu de um contexto em que as experiências formativas estavam marcadas pela concepção vigente sobre formação de professores, qual seja, a prática reflexiva, o professor reflexivo.

Este grupo atuou no período de 1996 a 1999 na Universidade Federal de Santa Maria, em torno de vários projetos, cuja proposta de trabalho tinha por objetivos promover a reflexão sobre a ação educativa junto com professores em formação inicial e professores da rede pública de Ensino, promover a formação continuada e integrar as funções do ensino, da pesquisa e da extensão no interior do Curso de Pedagogia da UFSM..

O projeto “Prática de ensino em Educação Infantil: investigação e ação compartilhadas por professoras-experientes e alunas-professoras” foi elaborado para registrar o grupo de trabalho organizado institucionalmente e a atividade integrada de ensino, pesquisa e extensão, na subárea da Educação Infantil. Justificamos esta integração tendo em vista que as atividades estavam conectadas entre si a partir do contexto disciplinar da Prática de Ensino em Educação Infantil (disciplina MEN 423). A pesquisa surgiu como princípio articulador da atividade de ensino em duas dimensões: na dimensão dos professores formadores, com a orientação da sequência da programação curricular e das temáticas a serem selecionadas para estudo, e na dimensão das alunas professoras, no espaço escolar da pedagogia e no espaço da Educação Infantil. Meu grupo de trabalho registrou formalmente, a presença de treze alunas estagiárias, seis professores formadores, incluindo a minha função de coordenadora do projeto, e oito alunas iniciantes (alunas matriculadas no quinto semestre do curso de Pedagogia) – Habilitação em Educação Pré-Escolar).

Além desses sujeitos da pesquisa, considerados autores, as professoras regentes de classe estavam citadas como participantes do projeto devido aos meus objetivos de que as atividades de ensino das alunas estagiárias alcançassem, nas escolas, a relação de extensão. Assim como estas professoras regentes, também as crianças são consideradas atores desta pesquisa. O trabalho transcorreu ao longo do ano de 1999, e os registros

trazidos para escrutínio referem-se ao período em que as alunas professoras exerciam a função docente junto às escolas, como estagiárias da Universidade Federal de Santa Maria. As escolas em que estavam inseridas eram, todas, da rede pública de Educação Básica, seja estadual, seja municipal ou federal (caso do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, da UFSM). As atividades do projeto foram iniciadas no momento em que as alunas professoras obtiveram autorização das escolas para realizar sua prática de ensino. A negociação ocorreu em dois níveis: o nível institucional, através de carta de apresentação individual, fornecida pela Coordenação do Curso e assinada conjuntamente pela professora formadora; e o nível pessoal, de contato direto em que a aluna professora se apresentava à equipe diretiva e professora regente da escola escolhida. A apresentação da proposta de ação pedagógica, a ser desenvolvida por cada uma das alunas professoras, foi o ponto de apoio desta negociação, visto que continha as referências teórico-metodológicas e as orientações didático-pedagógicas gerais a serem desenvolvidas durante o estágio.

Através da disciplina de Prática de Ensino, meu intuito era desenvolver ações no interior deste contexto disciplinar que efetivamente produzissem inovações no “ensino”, e também investigar as limitações e possibilidades da formação continuada³⁵ nesse nível educativo. Dois dos colegas professores, além de atuarem no curso de Pedagogia e em outras Licenciaturas, eram orientadores do trabalho de Mestrado das acadêmicas antes citadas.

De minha parte, participei deste percurso com a perspectiva – no que tange à formação para a docência na Educação Infantil no interior do Curso de Pedagogia da UFSM – de basear a organização Didática e a prática educativa escolar, com crianças de até seis anos de idade, no referencial freireano dos Temas Geradores.

Tal perspectiva está em posição contrária aos trabalhos considerados de natureza prática no curso de Pedagogia. Questionamos essa abordagem da formação profissional pela prática, porque resulta, no aspecto formativo, em fragmentações com relação ao planejamento e à organização Didática, refletindo-se nas práticas concretas de meus alunos. As fragmentações referem-se, neste contexto, às freqüentes trocas de assuntos promovidas pela professora experiente ou pelas equipes diretivas das escolas (para

³⁵ As ações do projeto deviam incidir sobre os diferentes níveis de conhecimento dos envolvidos no projeto, produzindo mudanças de cunho teórico-prático, nas professoras experientes, especialmente.

atender à sequência de datas comemorativas, por exemplo), sem que fossem estabelecidos fios condutores da apresentação de conceitos e/ou temas para as crianças.

Na abordagem segundo os Temas Geradores, houve a busca de comprometimento com as questões significativas da realidade sócio-educacional em que se inserem os educandos. A partir das informações advindas da investigação temática da realidade concreta, preparam-se os “conteúdos” a serem apresentados no programa de ensino, donde advinham os temas geradores das atividades educativas. Estes passaram a conduzir a organização do trabalho pedagógico, a seleção das atividades e dos recursos que seriam disponibilizados, bem como reorientaram o planejamento e a sequência da programação³⁶.

Esta lógica curricular apresentou alguns desafios na relação institucional entre escola básica e universidade, pois os conteúdos propostos eram, em geral, fixados de acordo com critérios de seleção não explícitos, e seguiam, via de regra, as convenções da cultura institucional da escola.

Para enfrentar tal dificuldade, duas ações foram propostas. A primeira ação foi formulada como um projeto para concorrer ao Programa Prolicen da UFSM. Os objetivos deste programa preconizavam maior envolvimento da instituição universitária e dos cursos de licenciatura com as escolas do Ensino Fundamental e Médio. Pretendia-se estabelecer parcerias mais efetivas e duradouras. Ao mesmo tempo, esperava-se promover uma imersão dos acadêmicos na realidade concreta das salas de aula da rede pública de ensino, de modo a poderem incorporar atitudes de investigação científica no fazer pedagógico.

A segunda ação foi decorrente e simultânea à anterior. Considerou algumas das questões vivenciadas pela equipe do projeto quando da mudança de perspectiva adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996)³⁷ no nível da Educação Pré-Escolar. Enfrentávamos as seguintes questões: como considerar a realidade dos educandos de até 6 anos no planejamento escolar? Quais estratégias/instrumentos são utilizados por professores de Educação Infantil para “conhecer” a realidade dos/as educandos/as e suas famílias? Como contemplar o conhecimento científico a ser “ensinado” nas escolas infantis sem incorrer nas

³⁶ Ao longo do texto, serão ampliados o conceito e as aplicações de tema gerador em Freire. Referência completa na obra **Pedagogia do oprimido**.

³⁷ Refiro-me à inclusão da Educação Infantil na Educação básica, passando a ser considerada como a primeira etapa desta.

disciplinarizações e fragmentações tão comumente criticadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em que sentidos a criança Pré-Escolar é capaz de aprender e compreender conceitos e formular explicações para os fenômenos sociais e naturais?

O projeto “Prática de Ensino em Educação Infantil: investigação e ação compartilhadas por professoras-experientes e alunas-professoras” propôs-se, então, a atuar em pesquisa, ensino e extensão junto às acadêmicas de último ano (formandas de 1999/2º), no sentido de unificar ações comprometidas com a melhoria acadêmica no curso de Pedagogia, assim como reorientar algumas práticas educacionais que porventura estivessem imersas na dicotomia contexto/escola.

Apoiada nesta iniciativa, a realização do projeto contribuiu com o próprio curso de formação de professores em Pedagogia, levantando questões, buscando alternativas e encaminhando-as ao processo de reformulação curricular.

Segundo dados levantados em processos de reformulação curricular no curso de Pedagogia da UFSM³⁸, registrou-se um descompasso entre a formação teórica e a prática. As acadêmicas vivenciaram situações da prática pedagógica escolar à medida que tinham contato com disciplinas aplicadas, que se encontram apenas no final do curso. No seu decorrer, há uma concentração de disciplinas teóricas, e só ao final, as atividades de natureza prática.

Configurava-se, deste modo, a idéia de que a formação escolar se constitui por dois momentos separados: primordialmente, pela aprendizagem teórica, e só posteriormente pela experiência de trabalho pedagógico, através da “aplicação” dos elementos apreendidos na etapa anterior.

Tinha-se o entendimento de que disciplina “teórica” era aquela que fazia parte do conjunto dos fundamentos da Educação - como Sociologia, Filosofia, Psicologia e Biologia, enquanto as disciplinas ditas “aplicadas” respondiam pelo caráter prático da Educação, evidenciado nas disciplinas metodológicas. Tratava-se, portanto, de romper com a linearidade do ensino de graduação, em geral, e das licenciaturas, em particular, nas quais a prática de ensino aparecia ao final da formação acadêmica, ocorrendo de forma desvinculada das disciplinas chamadas “básicas” do curso de formação de professores.

De acordo com Pacheco (1995, p.38),

³⁸ Os levantamentos encontram-se anexados aos processos de reformulação do curso dos anos de 1990 e 1991, 1995 e 2003, arquivados na Coordenação do curso de Pedagogia da UFSM.

aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática, e dependente de um contexto prático. O que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do currículo e dos métodos de ensino não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas, ou seja, por uma metacognição orientada para a sala de aula.

Em meu projeto de trabalho entendo que o professor é um profissional que constantemente pensa sua prática, é capaz de auto-avaliar-se criticamente e de ampliar seus conhecimentos. Por entendermos que a reflexão e a ação partilhadas com outros parceiros favorecem esses processos acima referidos, propusemos a busca de alternativas para as práticas desses docentes. Segundo estudos de Zeichner (1993), os professores, baseando-se em sua ação reflexiva, produzem e desenvolvem conhecimento sobre o ensino. E essa ação deve ter como ponto de partida as condições do contexto social com o qual se pretende trabalhar, a diversificação cultural, a definição das orientações das reformas educativas, os resultados da ação, os objetivos propostos e, acima de tudo, a prática social.

Tendo em mente esses princípios, o educador não estará, pois, tão-somente seguindo prescrições para sua prática educativa, mas refletindo na/para/sobre sua própria experiência, cuja contribuição está na busca de melhoria da qualidade do ensino³⁹.

O percurso por nós percorrido, através do projeto “Prática de Ensino em Educação Infantil: investigação e ação compartilhadas por professoras-experientes e alunas-professoras”, encontrava-se voltado justamente para esta direção. Pretendíamos construir uma prática de ensino em Educação Infantil comprometida com a realidade concreta dos sujeitos educandos e dos sujeitos professores experientes de algumas escolas públicas de Santa Maria. Buscávamos incorporar atitudes de investigação do contexto de vida dos educandos às práticas educacionais escolares em nível de Educação Infantil.

A elaboração desse projeto atendeu ainda ao intuito da construção de uma nova orientação institucional para as práticas de ensino (estágios curriculares), procurando romper com a dicotomia teoria-prática no curso de formação de professores. Isto implicou a ação-reflexão-ação da prática individual e coletiva das alunas-estagiárias e das professoras experientes. Tal iniciativa estava amparada pelo meu exercício na

³⁹ Qualidade de ensino aqui entendida como o resultado de processos permanentes de formação de profissionais, avaliação dos projetos implementados e resultados alcançados, tendo em vista maior domínio teórico-prático na atuação educacional.

coordenação do curso de Pedagogia naquele momento, e pela ambição de trabalho coletivo e partilhado de alguns colegas, os quais atuavam em disciplinas “aplicadas” através do Departamento de Metodologia do Ensino.

Neste sentido, a pesquisa era tida como capaz de reorganizar e impulsionar o movimento entre a prática pedagógica concreta e a reflexão, como princípio educativo. A pesquisa é, assim, concebida como movimento externo e interno do conhecimento, e também como capaz de promover mudanças de entendimento e de ação nos sujeitos do conhecimento.

Como implicação desta perspectiva, havia a inserção de estratégias na formação inicial para a docência e o desenvolvimento das práticas na/para Educação Infantil balizadas pela investigação e diálogo com a vida social em movimento. Isto é, alimentar o currículo do contexto sócio-educacional.

Instaurar movimentos de reflexão, a partir da leitura da realidade sócio-educacional na qual se insere a escola, poderia, naquele momento, desafiar as alunas estagiárias e as professoras experientes a construírem práticas educacionais menos dependentes de livros didáticos, de currículos e ou guias curriculares alheios às práticas concretas vivenciadas nas escolas. Tal desafio, além de promover a aprendizagem de competências pedagógicas criativas, propiciava, de um lado, a aprendizagem e o desenvolvimento de métodos aprendidos para transmitir e elaborar conhecimentos e, de outro lado, sobretudo, a tradução dos problemas educacionais e da comunidade em temáticas do currículo.

Esta perspectiva de trabalho fortalecia, sobretudo, os vínculos entre a formação do professor e a pesquisa, a extensão e o ensino. A sala de aula, com efeito, podia constituir-se em um espaço para a reflexão, desde que não fosse tomada como o único nem o mais privilegiado espaço para o ensino e aprendizagem. A fecundidade da formação do educador decorria de sua articulação com a atuação em novos contextos ligados à investigação e à extensão, através do contato/estudo da realidade escolar ao longo de seu percurso formativo, e de inserções nas diversas disciplinas do currículo, não ficando esse contato restrito apenas às práticas de ensino.

Tratava-se de romper com a rigidez do ensino de graduação, em geral, e das licenciaturas, em particular, em que a investigação e a ação eram capazes de desvelar os saberes produzidos nas práticas pedagógicas cotidianas.

Propusemo-nos, então, efetivamente a construir uma outra modalidade de prática de ensino – estágio – tanto para as alunas-professoras, quanto, principalmente, para as

alunas- iniciantes no curso e para as escolas da rede. Para isso, era preciso criar uma rede de preocupações comuns, em que fôssemos nos tornando uma comunidade investigativa para a melhoria de minhas práticas. Ao compartilhar as mesmas preocupações, diretrizes de ação eram traçadas na construção conjunta, no acompanhamento, nas discussões e reflexões sobre as práticas escolares e sobre possíveis alternativas metodológicas.

Minha compreensão apontava na direção do “professor investigador” e na integração, indissociável, ao meu ver, entre ensino, pesquisa e extensão. Por isso, minha determinação em envolver as alunas de fim de curso numa experiência desafiadora, em que a prática educativa fosse tida como locus de produção de saberes, considerando professor investigador dotado de atitude de vigilância crítica no sentido definido por Cortesão (1998).

Segundo esta pesquisadora, “[...] esta atitude de vigilância crítica, este aumento de capacidade de argúcia, esta possibilidade de colher dados e analisar significados das diferentes ações empreendidas, solicita, afinal, ao professor que se assuma como investigador” (CORTESÃO, 1998, p. 29).

Assumindo-a como característica, tornava-se mais concreta a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. As informações advindas de sistemáticas leituras e análises de dados do contexto de vida dos educandos, incorporadas à prática educacional – formação inicial e formação continuada, explicitaram atitudes “dialógicas” com o contexto, contemplando lógicas diferentes daquelas preconizadas unilateralmente pela estrutura e pela organização escolares. Constituíam-se, também, na marca da comunicação interdependente do ensino com a pesquisa ou, melhor dito, da ação com a investigação.

A relação de interdependência entre ação e investigação também incidia sobre os critérios de seleção de temas de estudo, reconstruindo-os a partir da sua ressignificação concreta para os educandos. Através do envolvimento das professoras-experientes das classes de Pré-Escolas públicas de Santa Maria, o processo de planejamento e organização docente, segundo estes registros da investigação, poderia marcar, também, as suas práticas e levá-las a incorporar trabalhos solidários de cooperação na sua docência. Este vínculo pode ser compreendido como atividade de extensão, entendida no sentido de Freire como alguém que, ao final de um processo de construção conjunta, altera significativamente suas ações: “Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui

nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1992, p. 36).

O processo de parceria – comprometimento mútuo – entre a rede de Educação básica e a universidade buscou, efetivamente, alternativas que se entendiam viáveis e adequadas para cada uma das classes envolvidas. Além disto, possibilitou a integração horizontal (entre as disciplinas de um determinado semestre) e, principalmente, a integração vertical (entre semestres) no curso de Pedagogia, ocupando e abrindo espaços de interação entre alunas de várias fases/semestres do Curso.

A proposta desenvolvida, enfim, teve como pressuposto que a reflexão sobre a ação deveria partir dos professores em formação inicial, indo, assim, ao encontro dos professores da rede escolar básica de ensino.

Meus objetivos, explicitados no texto do projeto, consistiam em:

- ☒ promover a integração entre alunas professoras e professoras experientes da rede pública de ensino a fim de desencadear processos solidários e investigativos acerca da práxis docente, incorporando atitudes de cooperação mútua na organização do trabalho escolar;
- ☒ construir uma modalidade de prática de ensino supervisionado – estágio em Educação Infantil – que fortaleça parcerias entre professoras-experientes e alunas professoras;
- ☒ desencadear atitudes de diálogo com o contexto de vida dos educandos a partir da investigação temática acerca dos conteúdos escolares;
- ☒ propor ações de planejamento e replanejamento de atividades escolares em conjunto – professoras experientes e alunas professoras – a fim de fortalecer a reflexão na, para e sobre a prática docente;
- ☒ promover a integração vertical no curso de Pedagogia, através da inserção de alunas iniciantes do curso, visando a contribuir com a vivência da prática escolar nas disciplinas de fundamentos educacionais;

- ☑ construir, conjuntamente, formas diferenciadas de extensão universitária, oferecendo acompanhamento, discussão e registros partilhados das iniciativas planejadas em conjunto;
- ☑ transformar a prática de ensino numa prática de pesquisa em ensino, rompendo com a Educação bancária através da problematização da realidade concreta;
- ☑ contribuir com o próprio curso de formação de professores em Pedagogia, levantando questões, buscando alternativas e encaminhando-as ao processo de reformulação curricular (concluído em 12/2003).

Os procedimentos da investigação e da delineação da ação estavam organizados de modo a acompanhar, mediante o projeto de pesquisa e extensão, a prática pedagógica das professoras de Pré-Escola, em cada uma delas, inserindo as alunas do 7º semestre (no semestre anterior à realização da prática de ensino) da habilitação para o Magistério na Educação Pré-Escolar. Estas alunas começavam suas atividades pelo levantamento de informações nas escolas e pela elaboração de um projeto para estágio, procedendo a um levantamento-diagnóstico da realidade socioeconômica-cultural e da organização político-pedagógica escolar.

A investigação da realidade dos educandos das escolas deu-se por meio de algumas estratégias selecionadas para este fim. A primeira delas refere-se à coleta de informações no âmbito da escola: as entrevistas, os questionários, as anamneses arquivadas na Secretaria da Escola e que podiam oferecer informações secundárias a respeito do contexto de vida dos educandos, além de indicar o padrão pelo qual a instituição escolar julgava conhecer a realidade dos que nela interagiam.

A segunda estratégia utilizada foi a coleta de informações no contexto: realização de uma pesquisa sócio-antropológica como fonte de conhecimento da realidade concreta dos educandos e suas famílias a fim de extrapolar o caráter fragmentário no reconhecimento do sujeito-educando. Esta etapa era realizada a partir de autorização dos responsáveis pelos educandos, para entrevista com horário e data marcada, no local de moradia (ver Anexo B –Roteiro da entrevista).

As problemáticas levantadas pela inserção das acadêmicas nas escolas foram contempladas em seis momentos do projeto de estágio, descritos a seguir.

Primeiro, sob a forma de observação: nesta etapa, iniciada no primeiro semestre/99, as professoras-alunas e as alunas iniciantes elaboraram um diagnóstico completo da situação vivida, levando em conta os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e pedagógicos da realidade escolar. Tais diagnósticos foram trabalhados profundamente em sessões de estudo, semanalmente, nas quais o grupo de alunas começava a configurar os projetos de estágio (contemplando questões a serem investigadas ao longo deste período - pesquisa em ensino).

Segundo, sob forma de participação na atividade de planejamento: as alunas-professoras planejavam e executavam, conjuntamente com a professora-regente em Pré-Escola, as ações de sala de aula e as com o conjunto da escola, promovendo a tomada de consciência sobre os objetivos do projeto, as suas realizações e expandindo para ações cada vez mais cooperativas de planejamento e replanejamento da prática educacional dialógica. A intenção desse momento era fortalecer os vínculos entre as estratégias de investigação e as ações de planejamento e replanejamento, com base na observação das ações empreendidas.

Terceiro, sob forma de monitoria: as alunas iniciantes auxiliavam na organização e na execução das ações junto às escolas, tanto no que diz respeito às alunas-professoras, quanto aos sujeitos educandos (alunos Pré-Escolares); acompanhavam todas as etapas metodológicas e ações propostas pelo grupo; participavam das sessões de estudo; faziam a ponte entre a escola e a universidade, juntamente com as estagiárias; preparavam material para as atividades sugeridas; auxiliavam no planejamento e no replanejamento das atividades escolares, envolvendo-se com as etapas de levantamento e elaboração do diagnóstico para fins de seleção dos conteúdos a serem abordados nas classes Pré-Escolares.

Quarto, sob forma de sistematização: as alunas-professoras realizavam atividades de compilação e organização dos dados levantados, nas diversas situações, para a construção do projeto de estágio em Pré-Escola a ser executado no segundo semestre de 1999.

Quinto, sob forma de investigação: através da execução do projeto de estágio, cada estagiária desenvolvia a “pesquisa” em cada uma das escolas.

Sexto, sob forma de relatório: cada aluna professora e aluna iniciante elaborava relatórios parciais, e a equipe do projeto consolidava o relatório final.

Minhas hipóteses iniciais de trabalho eram que as atividades práticas veiculadas pelas várias disciplinas apresentavam uma concepção de “prática” como contato

distante, observação descompromissada, acessório ou alegoria para os seus enfoques teóricos, reforçando a dicotomia teoria-prática. E que a formação inicial em Pedagogia excluía a “problematização” como premissa da formação de professores, pois não estava inserida de forma efetiva no contexto educacional da realidade local. Por isso, reforçava uma formação livresca e tendia a desconsiderar os conteúdos que não se encaixavam nos parâmetros das cartilhas/manuais e da programação oficial, como por exemplo, os conteúdos das práticas educativas como cuidado – alimentação, higiene, afetos e segurança.

No entanto, estava clara para mim a necessidade de conectar as elaborações de caráter científico da Educação escolar – advindas das diversas subáreas do conhecimento – às questões da temática da infância, que ansiavam por visibilidade. Com vistas a ampliar a compreensão dos fenômenos estudados, tanto pelas acadêmicas (alunas professoras e alunas iniciantes) quanto pelas crianças das classes Pré-Escolares, a perspectiva problematizadora da prática explicitava que a formação teórica daquele momento não dava conta da complexidade da infância. Por isso, o entendimento dessas relações complexas da infância com a Educação e, mais especificamente, com a formação de professores, foi se pondo no campo da interculturalidade, basicamente, devido à perspectiva por nós assumida da investigação-ação educacional. Outrossim, apresentávamos as contribuições das diversas matrizes disciplinares sob a forma de campos conceituais, e estes visavam a unificar as ações que eram focalizadas por um eixo temático ou tema gerador.

Meus esforços estavam concentrados na busca de modalidades mais abertas de construção pedagógica, assim como na utilização de estratégias de comunicação entre universo escolar e universo cultural dos sujeitos educativos (adultos e crianças). Retomar esta experiência se tornava interessante exatamente porque, ao analisá-la criticamente, e ao acessarmos os seus registros, fomos percebendo estes elementos da complexidade da infância e da formação. Aqui, a investigação-ação se demonstra extremamente valiosa, porque o conhecimento educacional, produzido a partir da reflexão na ação e sobre a ação, tem o potencial de expressar a dinâmica complexa das relações entre contextos educativos.

5.1 Encontros e desencontros do caminho: os fios da teia do conhecimento

Os projetos de ação ou projetos de estágio estavam organizados para o início das práticas educativas escolares com crianças de 6 anos. Estas práticas educativas eram

diferenciadas, entre si, de acordo com a intensidade da participação das professoras regentes na constituição da autoridade da aluna professora, ou na discussão e no planejamento das aulas, de acordo também com a colaboração entre professora-regente e aluna professora para a leitura dos dados dos contextos de vida dos educandos e posterior seleção dos assuntos a serem abordados em aula. Finalmente, de acordo com a flexibilidade pessoal/institucional para inovar nas estratégias didáticas e na organização da aula.

Dentre as treze alunas-professoras participantes do projeto, destacaremos três propostas, tendo em vista a preocupação, ou melhor, a atenção constante por ambas demonstrada na adequação e na sintonia entre os temas propostos e as necessidades das crianças. Além disso, a construção de suas propostas foi diferenciada de acordo com as características das situações considerando-se disponibilidade docente e institucional.

O depoimento de Juliana⁴⁰ sintetiza a necessidade de que os diferentes sujeitos envolvidos no projeto compreendam não só a proposta teórico-metodológica, como também a diferença de trabalhar em regime de colaboração: “Articular certos conhecimentos impostos pela escola com a minha proposta não é tarefa fácil, mas deve ser feito e, justamente para que tenhamos mais respaldo, o trabalho deve ser em conjunto: escola, professora e estagiária” (Diário de Campo, 1999) .

O respaldo citado por Juliana tem sido referido pelas alunas, em situação de prática de ensino supervisionada, como necessário ao bom trabalho. A articulação entre escola, professora e estagiária é considerada como o suporte à proposição de atividades e de estratégias inovadoras nesse momento, sem que a “voz da experiência” desanime ou desestimule as “inexperientes” em ação. Esta condição, à medida que o trabalho acontece, permite a fluidez das expectativas e favorece a constituição de um contexto de diálogo entre diferentes perspectivas, seja da aluna professora, que deseja desenvolver sua proposta, seja da professora experiente, que aguarda a proposta da aluna professora, seja ainda das crianças, que desafiam os planejamentos e colaboram ativamente na organização do contexto. Considere-se, também, que a proposta de cada uma das alunas professoras partiu de uma premissa de negociação, conforme definida por Geertz (1996), sem, contudo, ainda nesse momento, compartilhar explicitamente dos referenciais da Educação intercultural.

⁴⁰ Os nomes citados são fictícios para preservar a privacidade das pessoas, e o registro formal encontra-se no Gabinete de Projetos da UFSM/Santa Maria. A elas, meu reconhecimento e agradecimento pela preciosa colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, à medida que as alunas estagiárias vão desenvolvendo seus projetos, a participação constante da professora experiente faz com que os planos de aula fiquem menos tensos, pois estagiárias e professoras dialogam a respeito da necessidade dessa ou daquela abordagem, assim como sobre a justificativa na escolha dos temas, e partilham da decisão sobre os tempos adequados. Mas, sobretudo, as educadoras são interpeladas, pela sua prática, a problematizar acerca do currículo e das decisões que o legitimam ou impõem. E isto retira do sujeito individual a responsabilidade total pela sua condução, tornando-a dialógica e possibilitando que se rompa o isolamento pedagógico e institucional do docente.

A proposta de trabalho exposta a seguir está inserida numa perspectiva sociocultural do currículo e tem como propósito inicial auxiliar-nos no acesso ao mundo de significados no qual vivem os meus sujeitos educandos, de forma a podermos, num sentido mais amplo, conversar com eles (GEERTZ, 1973). Assim, “[...] a vocação desse resgate dos discursos socioculturais não é responder às minhas questões mais profundas, mas colocar à minha disposição as respostas que outros deram” (DA SILVA, 1999, p. 129).

A equipe reunia-se para estudo, ao mesmo tempo em que as alunas iniciantes acompanhavam a prática docente das estagiárias de Formação em Pré-Escola. Dessa forma, aprofundavam seus conhecimentos teóricos, refletiam sobre a realidade observada e dialogavam acerca das situações e dos atos-limite localizados neste processo.

Contemplando essas idéias, desenvolvemos o trabalho seguindo o planejamento como orientador geral, tendo em vista desencadear uma prática de ensino investigativa. Para isso, aplicamos alguns instrumentos e técnicas adequados à investigação didática na escola, tais como a realização de uma entrevista semi- estruturada com hora, data e local marcados pelos familiares da criança; anotações, em diário de campo, das entrevistas; análise de documentos escolares; registros fotográficos; confecção e análise de mapas de localização sociogeográfica dos educandos; observações e registros de situações escolares e extra-escolares envolvendo crianças e adultos da sala de aula e da escola. Com isso, visamos, ao mesmo tempo, a buscar explicações científicas e análises contextuais do ensino, como desenvolver, também, novas estratégias para a prática cotidiana com crianças a partir dos princípios da Educação democrática, considerando os professores como protagonistas do trabalho, e desencadeando formas participativas e colaborativas entre os envolvidos.

A proposta de ação pedagógica foi estruturada para que se definisse um Complexo Temático e a ele estejam relacionados Temas Geradores colhidos das Falas Significativas. A seleção das falas significativas é feita a partir de uma pesquisa sócio-antropológica, da qual fazia parte uma entrevista semi-estruturada (Anexo C), realizada pelas alunas professoras, com ou sem a participação das professoras regentes das turmas de crianças.

São entrevistadas as pessoas adultas, membros do universo familiar da criança (sujeito educando das classes de Educação Infantil em que as alunas professoras estavam realizando as práticas de ensino). A partir da entrevista, foram selecionadas as falas segundo critérios que as sustentavam e justificavam em importância para que a aprendizagem fosse significativa e relevante para as crianças. Por aprendizagem significativa entendo aquela que consegue conectar o universo de referentes simbólicos das crianças e dos adultos envolvidos no espaço-tempo educativo, reconstruindo conceitos e/ou re-elaborando noções prévias contidas nos entendimentos apresentados na escola. Por aprendizagem relevante entendo aquela que é incorporada e passa a fazer parte dos modos de agir/pensar/sentir expressos pelos sujeitos educativos. As anotações em diário de campo referem-se às observações que estavam no entorno dos sujeitos entrevistados, como seu modo de receber as entrevistadoras, a relação estabelecida com as outras pessoas da casa, a descrição do ambiente físico e suas condições materiais mais visíveis, bem como os papéis assumidos pelos diferentes sujeitos presentes.

A identificação dos Temas Geradores começa, então, a partir da situação presente, existencial, concreta dos sujeitos educandos. É a partir dela que podemos iniciar a organização do “conteúdo programático” da Educação. Conforme Paulo Freire (1998),

Não se trata de ter nos homens o objeto da investigação (...) mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’ (FREIRE, 1998, p. 88).

Identificar os temas geradores é, portanto, buscá-los na vida e na relação realidade-sujeito-escola e, através da minha percepção e da percepção que dela tenham os outros sujeitos educativos (aí incluídos os adultos: pais das crianças e familiares que com ela interagem), transformá-los em conteúdos/assuntos para a ação educativa⁴¹.

⁴¹ “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da Educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desorganizada” (FREIRE, 1987, p. 83-4).

Entretanto, este processo é o que tem se demonstrado mais difícil de realizar, porque implica criar e desenvolver atividades a partir das referências da situação presente em que nos encontramos imersos, abrindo mão das cartilhas e dos livros didáticos na organização das atividades didático-pedagógicas, ao mesmo tempo, buscando uma dinâmica que favoreça o encontro e a abertura para o ambiente social e natural. Tal dinâmica revelou, outrossim, necessidades formativas nos sujeitos que não podiam ser atendidas pelas práticas educativas até então disponíveis. Desencadeou, também, a busca pelo novo em relação a condutas de encontro/conflito e de colaboração também nos processos das alunas-professoras.

Neste sentido, a instalação da busca dos temas geradores necessita de metodologias que, começando por não serem autoritárias, se façam em diálogo com os envolvidos. Mas, como instaurar o diálogo acerca de questões que, muitas vezes, nada dizem às crianças, pois estas se encontram em posições de sujeição em relação aos adultos com quem se relacionam?

O esforço é no sentido de romper com a lógica disciplinar que fragmenta e isola os elementos do meio natural e social, uma vez que a criança pensa, sente e entende o mundo de forma global e egocêntrica. Em segundo lugar, é preciso nos esforçar para romper com a pedagogia fundada no verbalismo, no conhecimento livresco do mundo, pois “somente para o adulto as palavras podem substituir as coisas” (HANNOUN, 1977, tradução minha).

Ainda em resposta a esta questão, uma das estratégias metodológicas por nós adotada foi a pesquisa socioantropológica, como sendo capaz de ativar a compreensão dos elementos sociopolítico-culturais e capacitar os sujeitos para o enfrentamento das contradições e das situações-limite. A pesquisa socioantropológica é, nesse sentido, a possibilidade de, ao mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, com o objetivo de ativar a vontade de conhecer os elementos que o compõem e a elaborar com eles, os meios de sua realização.

A etapa de elaborar com eles (crianças/adultos, sujeitos educandos), para nós, tinha significado a definição dos temas geradores que vinham compor o conteúdo programático da Educação nas Pré-Escolas e creches. A programação Didática estava organizada e estruturada através da metodologia dos “complexos temáticos” de Pistrak (1981). A construção do Complexo Temático estava baseada na proposta e no acompanhamento da experiência pedagógica desenvolvida pela Escola Municipal de

Ensino Fundamental Aramy Silva⁴², de Porto Alegre⁴³ e foi elaborada através da seleção de falas significativas problematizadas pelos professores (professores formadores, alunas-professoras e alunas iniciantes). A partir dessa etapa da problematização, foram retirados os campos conceituais, os quais indicavam as questões implicadas nas situações-limite expressas pelas falas significativas. A seguir, foi definido um foco como sendo o principal do complexo, que podia ser definido como Tema Gerador a ser desdobrado em conteúdos a serem desenvolvidos através de atividades com as crianças.

Assim, os temas foram apresentados através de campos conceituais inseridos nas áreas de conhecimento, quais sejam: ciências sócio-históricas, ciências naturais, ciências lógico-matemáticas, linguagens oral, escrita, dramática, musical e corporal. Selecionar e organizar as temáticas de estudo segundo a proposta de Temas Geradores em Paulo Freire nos desafiou, porque exigia de nós uma outra lógica.

O encontro com esta perspectiva de trabalho ampliou meus desafios no interior do curso de Pedagogia da UFSM, através de minha atuação na Coordenação do Curso e no projeto Prolicen (anteriormente citado). Sobretudo, indicou-nos novas possibilidades de conexão entre desenvolvimento infantil e temas geradores de Paulo Freire, caracterizando minha proposta de trabalho como uma experiência em gestação a ser explorada no nível formativo. Nesse sentido, meus desafios se situavam na elaboração de uma proposta didático-pedagógica pautada na exploração dos princípios filosófico-pedagógicos da Educação dialógico-problematizadora para uma pedagogia da Educação Infantil.

Como amparo metodológico à construção do Complexo Temático, contamos com a assessoria desenvolvida, à época, pelo professor Antônio Gouvêa da Silva na Escola Aramy Silva, donde decorrem os roteiros de construção e apresentação dos Complexos Temáticos e das atividades para a sala de aula (Anexo D). A utilização desta perspectiva, além de orientar a investigação da realidade com vistas à eleição dos temas geradores, forneceu uma operacionalidade ao planejamento das atividades educativas.

⁴² Este acompanhamento foi sugerido pelo então consultor de meu projeto, Prof. Dr. Bernerd Fischer, à época atuando como consultor da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação.

⁴³ Este trabalho foi iniciado durante a execução do projeto de pesquisa intitulado “Reflexões teórico-metodológicas sobre a prática de ensino na formação do professor de Educação Infantil: uma abordagem sócio-histórica”, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação sob o n. 5007. Este projeto obteve financiamento no Programa de Iniciação Científica do CNPq da UFSM, de 1º/08/97 a 1º/08/99, e foi premiado na categoria *Destaque*, na Jornada de Iniciação Científica da UFSM, no ano de 1999.

Isto ocorreu porque tornou visíveis os diferentes níveis de informações que eram necessárias ao trabalho com temas geradores, expondo, através da criação de figuras esquemáticas, as diversas correlações e interdependências dos conceitos e visões de mundo que foram estabelecidos pela problematização das falas e situações significativas levantadas nos dados das entrevistas da pesquisa sócio-antropológica e nas observações das interações dos sujeitos educativos.

Esta metodologia favorece uma estruturação e um desenho dos conceitos mais amplos e gerais, através dos quais nos orientamos na composição de unidades Didáticas, de acordo com a unidade tridimensional do tempo: passado-presente-futuro (FREIRE, 1998). Além disso, o complexo temático nos possibilita caracterizar e abrir o tema gerador no seu desdobramento inconcluso, mas que, para fins didáticos, necessita ser recortado em alguns momentos, preservando, todavia, exatamente “[...] o conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (FREIRE, 1998, p. 92). O complexo temático nos informa, ainda, os temas geradores mais gerais, localizados no círculo mais exterior (círculos concêntricos) e, por isso, de caráter mais universal, mas que contém unidades e subunidades cada vez mais restritas. É neste movimento entre a temática universal e a temática específica que se localiza o complexo temático – ele é uma fotografia deste movimento (pelo menos aquela que é possível aos sujeitos históricos, naquela unidade epocal), e expõe as contradições e as totalidades do grupo de sujeitos envolvidos.

Ao explicitarmos e exercitarmos este raciocínio, nos referenciamos em Vygotsky (2001), para quem o contexto sócio-histórico é fundamental para a interação desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar. Vygotsky destaca a importância do meio social e da linguagem no desenvolvimento educativo, e os reconhece como fatores preponderantes na ruptura de um estágio de desenvolvimento para outro subsequente. Ao refletirmos acerca da relação entre complexo temático e realidade, pensamos que o registro da realidade pode expressar, restritamente, a perspectiva de um certo momento. É possível, então, compreender e agir com base em informações captadas não só no movimento passado – através das perguntas orientadoras do roteiro da entrevista –, mas também dos movimentos e dinâmicas de interação entre os diferentes sujeitos, ocupando distintas e alternadas posições em dadas situações concretas? Preocupava-nos, nesse sentido, poder registrar e trabalhar sobre esses dados, tendo-os como base para a atividade da criança no contexto educativo da creche/escola, isto é, incorporando à atividade didático-pedagógica as questões que ampliam a noção de desenvolvimento

infantil. Consideramos que a natureza potencial desse desenvolvimento é multidimensional, ou seja, desenvolvimento que inclui fantasia, imaginação, afetividade, necessidades físicas, cognição, comunicação. Extrapola, portanto, as referências da Psicologia para a Educação da criança.

A clareza a respeito das temáticas que compõem o complexo temático da proposta didático-pedagógica deve vir, então, da profundidade que se dedicou à leitura dos aspectos existenciais do mundo dos educandos e da problematização que se fez destes dados no momento da investigação temática. Este movimento relativiza minhas certezas, como sujeitos envolvidos na investigação temática, e impede que se busque na prática de ensino apenas dados de realidade que confirmarão minhas 'hipóteses apriorísticas'. Permite, sobretudo, que a atividade de planejamento das aulas com as crianças esteja conectada aos temas geradores, exigindo um movimento constante de reflexão sobre a ação e de reflexão na ação, conforme fica explicitado nos registros de alguns desses planejamentos trabalhados adiante. Isso também favorece a definição dos 'conteúdos programáticos' como "necessidades formativas" e não como simples conteúdos a serem depositados em meus educandos.

Da Silva (1999) aborda a problematização como constante em diferentes momentos do processo de construção coletiva do currículo, "[...] partindo das dificuldades e necessidades reais dos indivíduos, procurando avançar na perspectiva de construção de práticas que concretizem as transformações desejadas da realidade sociocultural da escola" (1999, p. 127).

Nesse momento, a perspectiva da investigação-ação educacional era extremamente profícua, porque as problematizações serviam a processos de planejamento que – sistematizados, postos em execução e avaliados pelos sujeitos, indicariam novas necessidades e novos limites a serem superados, gerando um replanejamento das ações. Este processo configura ciclos que conectam pensamento e ação.

A dinâmica de trabalho para as aulas com as crianças poderia seguir a proposta de planejamento segundo os três momentos pedagógicos: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1990).

Conforme essa proposta, o primeiro momento, de Problematização Inicial (P.I.) tem por objetivo desenvolver questionamentos sobre conhecimentos ou experiências prévias retiradas do conhecimento que se tem do grupo de crianças – investigação

temática –, visando à expressão de seus entendimentos e idéias a respeito de determinada temática, bem como o surgimento de temas de interesse para o grupo.

O segundo momento, a Organização do Conhecimento (O.C.), é de sistematização dos conhecimentos prévios e geração de novos conhecimentos, agora pautados pela lógica científica e cultural que os originou. É o momento dedicado para que se perceba a existência de outras visões e explicações para as questões em estudo, e possibilita comparar as diferentes explicações.

Por fim, o terceiro e último momento dessa dinâmica – a Aplicação do Conhecimento (A.C.) – é dedicado a identificar, de forma sistematizada, o nível de apreensão do conhecimento elaborado no momento anterior. Para isso, são propostas situações em que se faça uso desse conhecimento numa nova situação, seja demonstrando sua apreensão através de falas, resolução de problemas, formulação de explicações das situações que motivaram seu estudo, seja a sua utilização em situações não diretamente ligadas a ele.

5.2 Minhas companheiras/os e meus passos neste caminhar

Juliana, Lia e Gládis são algumas das alunas-professoras dessa jornada, atuaram com projetos diferentes para situações diferentes. Juliana e Lia realizaram prática de ensino com crianças de 6 anos, em escolas públicas da rede estadual de ensino, que atendem à clientela desde a Pré-Escola ao Ensino Médio⁴⁴. Gládis atuou com um grupo de crianças de 4 e 5 anos, no Núcleo de Educação Infantil (NEI) Ipê Amarelo⁴⁵. Destacamos os registros dessas acadêmicas para exemplificar algumas das questões expressas por esta perspectiva de trabalho docente, e por entender que se diferenciam entre si quanto ao nível de clareza e de confiança na realização dos planos de aula e atividades com as crianças, bem como na relação com a professora-regente. Diferenciam-se, também, quanto à intensidade no envolvimento com a instituição de estágio e com a professora-regente, e quanto às dificuldades na condução do trabalho em geral.

⁴⁴ A Escola em que Lia atuou conta, ainda em 2003, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino noturno. Já a escola em que Juliana realizou seu estágio oferece ensino na modalidade Magistério de nível médio.

⁴⁵ O Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, constituído no interior da UFSM, atende crianças do zero a seis anos, em regime de tempo parcial e integral.

Juliana e Lia conseguiram realizar as entrevistas da pesquisa socioantropológica com a maioria das crianças e suas famílias antes do início da prática de ensino supervisionada. Por isso, atingiram uma clareza inicial maior para a organização da proposta, selecionando alguns conceitos para iniciar a programação. Já Gládis encontrou mais dificuldades nessa etapa do trabalho, retirando os elementos da realidade existencial dos educandos⁴⁶ principalmente das observações participadas no Núcleo de Educação Infantil (NEI) “Ipê Amarelo”.

Gládis, acadêmica que cursava, simultaneamente, Pedagogia e Artes Cênicas, já vinha atuando nesta turma de sua prática durante a preparação de seu projeto de ação, visto que o Núcleo de Educação Infantil da UFSM funciona em regime de bolsas de trabalho, modalidade utilizada atualmente para suprir as vagas de professores⁴⁷. Entretanto, até o início de seu estágio supervisionado, sua função junto ao grupo de alunos era secundária, pois havia uma outra bolsista responsável pela turma, como Gládis realizava atividades de observação, monitoria e auxílio junto ao grupo. Essa característica marca o início dos registros de Gládis, pois o trabalho já estava em andamento, inclusive com a parceria e o apoio “oficial” da direção do NEI Ipê Amarelo.

Juliana e Lia chegaram às escolas no início do ano letivo (1999) e procederam aos trâmites administrativos para obter autorização para acompanhar reuniões, atividades pedagógicas gerais da escola e específicas do setor de Educação Infantil. Paralelamente, com o conhecimento e a autorização das professoras-regentes, procederam à pesquisa socioantropológica. Esta estratégia evidencia o quão distintas podem ser as interações entre escola e universidade, entre alunas-professoras e professoras experientes. Como a professora-regente da primeira aluna professora (Juliana) estava interessada e acompanhando o desenrolar das entrevistas, auxiliando na consulta aos pais, interagindo com a proposta de trabalho que estava sendo construída, a professora-regente da

⁴⁶ Uma das explicações para isso se deve à dificuldade de horários e disponibilidade dos pais para receberem a aluna professora em casa. O fato de esses pais e mães serem funcionários/docentes da UFSM, trabalhando em locais bastante esparsos pela cidade, e devido às ocupações que realizavam dentro da UFSM – hospital, laboratórios, departamentos –, dificultava o acesso aos endereços e ofereciam pouca flexibilidade para os encontros.

⁴⁷ Considerando-se que estamos no interior de uma instituição formadora de profissionais da Educação, e da Educação Infantil, em especial, avaliamos o atual regime de trabalho aplicado no Núcleo de Educação Infantil contraditório e injusto, não dispondo de profissionais formados para atuação com todas as turmas de crianças, em todos os níveis, no quadro funcional atual. Caracteriza-se como exploração de mão-de-obra barata, situação totalmente incoerente com os princípios educativos defendidos no interior da Universidade Federal de Santa Maria, pois reforça a provisoriidade e a precariedade profissional tão combatidas pelas lutas por qualidade no atendimento institucional à infância.

segunda aluna professora (Lia) participava a distância, procedendo somente aos trâmites necessários (agendamento, emissão de bilhetes para os pais, recolhimento dos bilhetes que retornavam à escola) sem, contudo, interagir ou questionar os dados que vinham sendo coletados (mesmo que demonstrasse curiosidade para com isso).

Assim, as reflexões sobre os dados levantados na primeira etapa do trabalho indicam a possibilidade de que a prática de ensino esteja baseada na pesquisa, seja porque as atividades – ação – das alunas-professoras estão neles pautadas, seja porque as suas percepções a respeito dos dados do diário de campo podem ser incorporadas à reflexão e ao planejamento. Entretanto, isto ocorre de modo distinto, dependendo da qualidade do registro no local da entrevista, do tipo de variáveis destacadas pelas entrevistadoras (quem responde às questões, os tempos de silêncio, os olhares entre as pessoas da casa, as ausências e presenças para cada pergunta realizada, os condicionantes “ocultos” nas falas dependendo de quem responde, etc.) e da disponibilidade para refletir acerca da importância dessa fonte de registro para a organização do trabalho.

Aqui, a referência para a utilização dos diários de campo é a da pesquisa qualitativa, na qual este instrumento serve como fonte para registrar os percursos dos autores/investigadores e possibilitar reflexões, futuras e presentes, sobre as ações passadas. Atende à necessidade de metodologia e instrumentos que permitam o estabelecimento de vínculos significativos entre os objetivos propostos e as questões postas pela situação concreta (PORLÁN e MARTÍN, 2000).

Entretanto, cada uma das alunas-professoras expressou isso de um modo.

Juliana definiu que seu Complexo Temático abordaria “O homem e suas relações sociais” para iniciar o trabalho. Esta definição está sustentada pelos dados da pesquisa socioantropológica, realizada com as famílias de 19 crianças, os quais indicaram a forte presença de atitudes discriminatórias em relação à presença de crianças portadoras de necessidades especiais, bem como a dificuldade em aceitar as diversas relações que as crianças estabelecem ao ingressar na escola. Também se baseou em observações, registradas em diário, de interações das crianças de sua classe no ambiente escolar (sala de aula, pátio, pracinha de brinquedos). Explicitou, a seguir, os diversos Temas Geradores que compunham o Complexo Temático, os quais expressavam contradições significativas relacionadas na análise das falas e das situações-limite vivenciadas por Juliana no processo de pesquisa. Os binômios: Autonomia e Heteronomia (direitos e deveres, relação adulto-criança, autonomia na família, espaço físico escolar);

Diversidade social e cultural (diferentes grupos étnicos, valores, grupos sociais, diversidades individuais, gênero); Organizações institucionais (organização familiar, organização escolar, organização comunitária, organizações religiosas) e Exclusão (preconceitos raciais no grupo, na família, na sociedade, cooperação e interação, valores sociais e familiares) foram, assim, obtidos no processo de exame, análise e problematização dos dados de campo da acadêmica. No seu entendimento, os recortes temáticos expressos nos binômios tinham o potencial educativo para modificar o entendimento e os seus limites postos pela vivência das crianças e seus familiares, de práticas de discriminação racial, étnica e de portadores de necessidades especiais no conjunto das relações sociais vividas por este grupo. A acadêmica expressou isso através de uma reflexão registrada no seu diário/relatório de projeto: “O que pode causar mudança no comportamento das crianças? Penso que a perspectiva da Educação popular – as crianças perceberem que existem outras realidades...” (Diário de Campo, 2/12/99).

Lia definiu o Tema Gerador “Diversidade social e cultural” para iniciar a prática de ensino, a partir da fala significativa selecionada de uma mãe de criança da classe Pré-Escolar objeto de estágio: “Gosta da escola, mas sofre a influência dos colegas, coisas que vê os outros fazerem e dizerem ela faz, se tu dizes pra não fazer até batem nas crianças” (Diário de Campo, 1999). O entendimento que Lia teve desta fala significativa expressava, no momento em que a definiu, a sua vontade em envolver as crianças nas atividades propostas, fato que ocorreu poucas vezes durante suas observações realizadas anteriormente. A relação que as crianças mantinham entre si e com a professora, assim como com a escola, também indicavam dificuldades de estabelecer vínculos de confiança e amizade, pois as reações de agressividade eram mais presentes no dia-a-dia escolar. A acadêmica registrou, em vários momentos de seu diário, desânimo e desassossego diante das dificuldades postas pelas formas de interação das crianças: gritos, agressões, reações de raiva de criança com criança, pouco interesse ou interesse momentâneo nas atividades. Entretanto, seu desafio estava exatamente aí localizado, mesmo que não tivesse este entendimento desde o início. Os seus objetivos para o desenvolvimento do processo educativo indicavam esta sua compreensão (embrionária): propiciar o conhecimento da história de cada um; possibilitar que a turma se conhecesse; propiciar a percepção do grupo (coletivo) e de cada um no grupo (indivíduos); buscar o conhecimento dos papéis sociais. O estranhamento sentido por Lia permitiu que questionasse suas convicções, suas teorias a respeito da Educação

Infantil. Por isso, sua proposta supunha que, inicialmente, as crianças precisavam se voltar à sua própria identidade, localizando-se como indivíduos na formação do grupo. Também sinalizava que o interesse das crianças seria maior se tivessem oportunidades de se encontrarem com os colegas a partir de histórias e sentimentos que fossem comuns, oportunamente expressos através das atividades na sala.

Gládis selecionou duas falas significativas como expressão da situação do grupo de crianças naquele momento: “Ela (criança/filha) é muito impulsiva, autoritária. Ela é de fazer o que acha que é certo” e “Às vezes ele (criança/filho) diz: eu não quero ir ao colégio, mas tem que ir, não adianta” (falas de mães de crianças da turma do NEI Ipê Amarelo, Diário de Campo, 1999). Comparando as falas citadas com as observações até então realizadas, a estagiária entendeu que tais observações indicavam individualismo, falta de coletividade e disputa demasiada na turma (fruto das relações sociais mais amplas), aliados à reprodução desses valores e à possibilidade de criação de outras formas de interação entre os coetâneos. As situações, vistas como significativas pela acadêmica, indicavam suas dificuldades em aceitar a reação agressiva ou “individualista” das crianças como resistência ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, cabe nos perguntarmos se a organização das crianças não consegue responder às expectativas docentes porque a rotina da instituição enrijeceu ou por que as formas de acolher não dão conta da iniciativa infantil? Ou se seu desejo é de que o trabalho transcorra de forma harmoniosa e tranqüila, sem inquietações ou descontroles emocionais? Ou seja, o difícil para Gládis, nesse momento, era equacionar ensino e aprendizagem, concordando com Piaget que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem. Por isso, há que se tomar cuidado para que a função docente não privilegie o ensino dos professores à aprendizagem das crianças. Os tópicos de conhecimento a serem abordados (noções espaço-temporais; história-geografia; comunicação-linguagens e igualdade-diferença) e os campos conceituais envolvidos (relações sociais, poder e autoritarismo; aprendizagem, vida-escola-prazer-obrigação; leitura do mundo, fantasia-realidade, imitação-criação) foram propostos visando a favorecer as relações afetivas, os vínculos de confiança entre crianças e dessas com a aluna professora. Tais atividades, além desse objetivo, indicam que a acadêmica tinham uma preocupação em conectar infância e escola, imaginação e socialização infantil, pois sua justificativa pedagógica na definição dos temas a serem trabalhados focalizava os eixos Socialização (coletividade) no entrecruzamento do Prazer – Saber – Interesses, valorizando as possibilidades de Imitação – Crescimento – Aprendizagem.

A essa etapa da definição da temática central de trabalho e projeção do complexo temático se seguiram os planejamentos, que eram discutidos, problematizados e “rascunhados” nas sessões de orientação coletiva, para depois serem elaborados aula a aula individualmente. As acadêmicas, alunas-professoras, retornavam, então, com os registros de suas aulas na Educação Infantil, destacando situações-problema e aspectos que poderiam servir para a melhoria das próximas práticas, colaborando com as colegas e suas problemáticas, ajudando no “pensar junto” e colaborando na visualização das situações-limite de cada uma delas.

Em minha experiência, a utilização dos registros em diário se mostrou elemento dinamizador do currículo e potencializador formativo, simultaneamente. As questões, reflexões, percepções ou mesmo “insights” dos participantes do grupo eram tematizados por nós, coletivamente. O diálogo, instaurado para colocar-se no lugar do outro, propunha o exercício da colaboração e da busca do entendimento a partir do ponto de vista do outro, que pensa e entende de pontos de partida – e muitas vezes de pontos de chegada – distantes do meu. Tal dinâmica propunha a utilização do diário como “[...] um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (PORLÁN e MARTÍN, 2000, p. 23).

O diálogo era também orientado por situações-problema que, mediante exercício de reflexão e análise, se transformavam em tópicos de conhecimento a serem estudados pelo grupo e serviam de base para orientar meus planejamentos.

Contemplar o diálogo problematizador como elemento de organização do currículo implicava uma Didática comprometida com as questões concretas da Educação, uma vez que o planejamento do professor formador era pautado pelas questões ou situações-problema vivenciadas pelas alunas nas realidades educativo-escolares em que se encontravam. A partir delas, eram elaboradas as pautas das aulas, e desenvolvemos as temáticas de acordo com a programação do contexto disciplinar. Nesse sentido, estamos conectando a Didática (fazer pedagógico) ao currículo e, num sentido mais amplo, proposto pela abordagem da investigação-ação educativa crítica, conectando a Educação ao seu sentido político. Isto é, ensinar aqui, explicita e problematiza os condicionantes e interesses que estão subjacentes às práticas educativas escolares. E a utilização dos diários estava em sintonia com este processo, uma vez que favorecia o surgimento de conexões significativas entre conhecimento prático e

conhecimento teórico-disciplinar, sem perder de vista as referências ao contexto (PORLÁN e MARTÍN, 2000).

Esse processo vivenciado na formação inicial fortalece a compreensão de que a aprendizagem deve ser relevante não só para as crianças, educandos de minhas educandas em formação inicial, mas sobretudo para a aprendizagem da docência e sua organização curricular. Neste sentido, a aprendizagem ocorre, simultaneamente, em duas dimensões: entre educando-educador e educador-educando, visto que as aprendizagens se dão no sentido de aprender a ser professora com as crianças e aprender com a reflexão banhada na prática concreta.

Ao promover atividades formativas embasadas em estratégias investigativas, tencionamos problematizar o conhecimento educacional, oportunizando a apreensão de teorias a partir das situações e dos contextos de práticas concretas. Ou seja, ressignificar o conhecimento científico a partir das questões que se põem pelos contextos onde ocorrem as situações educativas com a infância.

A geração e a apropriação do conhecimento educacional tornam-se possíveis para cada um dos sujeitos em formação inicial à medida que são desafiados pelas questões e/ou situações-problema da realidade com que se deparam. Entretanto, o componente teórico da base da formação é imprescindível, uma vez que a prática, por si só, tende a reforçar as percepções e as justificações historicamente consolidadas e tacitamente legitimadas pela cultura institucional.

Esta é, em certo sentido, uma prática teórica, característica de uma investigação Didática aplicada à escola, que está em sintonia com os princípios da Investigação-Ação Educativa. Segundo esta abordagem da investigação Didática, a melhora do ensino está em relação de dependência com a melhora da investigação, pois se reclama que, há muito, os temas das pesquisas estavam alheios dos problemas reais do ensino (ANTOLIN, 1996). Entretanto, a necessária aproximação à prática não elimina a necessidade de criação e domínio ampliado do conhecimento teórico, assim como também não estão bem demarcadas as fronteiras entre os papéis de pesquisadores e professores. Nesta perspectiva, também minhas funções e papéis, nesta investigação, tiveram suas fronteiras redesenhadas. Ou seja, à medida que ensinamos, aprendemos, como também aprendemos ao ensinar, seja na da relação da professora formadora com alunas professoras, seja na relação de alunas-professoras com crianças da Educação Infantil. Por isso mesmo, minhas aprendizagens são de níveis diferenciados, porque a professora formadora aprende com as elaborações que as alunas-professoras

desenvolvem, e isto favorece a aprendizagem da aprendizagem, ou meta-aprendizagem, quando, dessa experiência, se produz o conhecimento didático.

É precisamente neste ponto que ocorre a aprendizagem do conhecimento didático: quando temos que mediar as aprendizagens das alunas-professoras, transformando-as (as aprendizagens) em conhecimento educacional fundamentado teoricamente e validado praticamente. Por isso, as unidades de ensino não estavam definidas rigidamente, a priori.

Diante de minha opção teórico-metodológica, os desafios para organizar e desenvolver a programação necessitavam muitas mediações, pois as temáticas em estudo eram pautadas pelas questões da realidade educacional segundo as sucessivas focalizações da problemática abordada. Ao desenvolvermos minha proposta de trabalho pautada na investigação-ação educacional, tínhamos a clareza de que as práticas educativas saem de dentro do processo de investigação temática, sugerindo estratégias Didáticas, atividades e seqüência do planejamento.

O maior dos desafios localizava-se na expectativa das educandas de que as orientações para suas práticas de ensino deviam lhes dizer “a verdade”. Acreditavam que havia uma visão harmônica de realidade e definitiva de conhecimento. Como uma forma “esquizofrênica” de ocultar a dinâmica do entorno educativo, tentava-se, sob várias formas, negar a problematidade das interações socioculturais inerentes e propulsoras dos seus processos de ensino/aprendizagem, transpostas também aos processos formativos das crianças como educandos das classes Pré-Escolares (como está exemplificado pelas dificuldades na organização das aulas segundo o tema escolhido pelas alunas professoras Lia e Gládis).

Como elementos mediadores para este processo de definição dos temas geradores e a subsequente programação didático-pedagógica, propúnhamos registro atento das interações ocorridas entre as crianças. A partir das atividades propostas, o registro das estagiárias poderia destacar o interesse explícito ou desinteresse contrastante das crianças; suas curiosidades expostas sob falas ou brincadeiras, e seus “outros” focos de atenção. Estes elementos, trazidos para o espaço formativo, serviam de feedback tanto para decidir a respeito da seqüência da programação do tema gerador com as crianças, quanto para os temas do contexto disciplinar⁴⁸ que deveriam ser estudados a fim de melhorar a compreensão acerca do currículo, da Didática e do desenvolvimento infantil.

⁴⁸ No caso, referimo-nos à disciplina de Prática de Ensino em Educação Pré-Escolar (MEN 424).

Enfim, precisávamos, nesse momento, utilizar conhecimentos educativos científicos pertinentes com esta proposta de organização curricular.

Tanto na dimensão psicossocial quanto na cultural, o fato de não percebermos os sentidos conflitantes dos significados da prática pedagógica para os sujeitos que dela participam nos restringe à compreensão do tempo/espço do fazer educativo. De modo particular, torna-se difícil compreender este fazer como um momento de mediação entre diferentes significados socioculturais, como o espaço de coordenação de diversas concepções e foro de negociação entre indivíduos portadores de diferentes normas, valores e tradições. E isto torna o processo de construção curricular, como reordenamento e recriação cultural, difuso e inconseqüente.

Quando negamos a diferença, seja das crianças em relação à expectativa do adulto, seja dos adultos em relação à expectativa com o conhecimento científico-educacional, produzimos insatisfação com o meu trabalho. Mas a insatisfação pode ser a pulsação que faz com que as pessoas, que submergem fundo em sua formação, exponham seus valores presentes, mais ou menos conscientes. Os diários aqui utilizados expressam, enfim, este requisito: são tomados como documentos de expressão e elaboração do pensamento dos professores, no sentido atribuído por Zabalza (1994), e propiciam o desenvolvimento de níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão docente (PORLÁN e MARTÍN, 2000).

O uso do diário na modalidade de trabalho educativo-formativo por nós desenvolvida explicita, também, a dificuldade de os educandos-educadores perceberem que a prática educativa é singularmente constituída pelas pessoas e seus contextos culturais (GIMENO SACRISTÁN, 1999), e que as práticas formativas devem incorporar os “problemas” da Educação básica como fonte de conhecimento educacional. Também como consequência desta proposta de trabalho, localizamos em minhas atividades de orientação e supervisão de prática de ensino a compreensão de alunas professoras e professoras experientes dos elementos que compõem a realidade como isolados, fragmentados e naturais, aos quais correspondem soluções estritas. Refiro-me à dificuldade de analisar e problematizar criticamente as respostas dadas por familiares das crianças, educandas das classes Pré-Escolares. As interpretações das acadêmicas eram, recorrentemente, simplistas e pouco complexas, ou seja, estabeleciam escassas relações de interdependência entre fatos e, basicamente, utilizavam raciocínios de causa e efeito. Isto explica, em parte, a necessidade de revisar sua proposta de trabalho, reorientando as atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Através dos percursos percorridos por cada uma das estagiárias, os sentidos que foram atribuindo aos desafios que se lhes apresentavam eram registrados e expressos nos seus planejamentos e nas observações destacadas das ações acontecidas ou frustradas, como ilustram os excertos dos diários a seguir. Entretanto, a dinâmica dos processos formativos, organizada segundo uma proposta de diálogo e conflito entre diferentes perspectivas – dos sujeitos e de seus contextos – permite que se vão modificando os padrões de ação que não respondem às necessidades postas por estes processos. Isto é possibilitado, sobretudo, por estas necessidades, sentidas como desafios a serem respondidos no contexto formativo.

Gládis iniciou suas atividades como protagonista em 30/8/99 e as encerrou em 20/12/99, e o tema a partir do qual iniciou seu trabalho era Etnias, visando a abordar a diversidade cultural brasileira. Entretanto, conforme os indicadores antes registrados, sua atenção estava voltada para a dificuldade de organização e auto-organização do grupo, e já o seu primeiro planejamento exemplifica isto. Estava proposto um passeio no bosque, próximo à Reitoria da Universidade. Organizaram-se em grupos, coletaram materiais, perceberam os espaços, dialogaram sobre as relações homem-natureza, e registraram o passeio e as atividades por eles desenvolvidas (Diário de Campo, Gládis, 30/8/99).

No retorno ao Núcleo Ipê Amarelo, as crianças presentes também tiveram a iniciativa de escrever uma carta a uma colega (que freqüentava o Núcleo apenas um turno e, por isso, ainda estava ausente da sala), queixando-se de seu jeito. Isto gerou interesse pelo assunto Carta não só da criança destinatária da carta, quando esta a recebeu, mas de todas as outras. Gládis, então, desenvolveu o assunto de forma oral, confeccionando envelopes com elas, mostrando selos, trabalhando as funções da carta, como funciona o correio, etc. A partir daí, uma seqüência de planejamentos foi desenvolvida para esta situação, começando por um passeio à agência dos Correios do campus da Cidade Universitária, enfocando desde conteúdo das cartas, formas de registros (palavras, desenhos, fotos), tipo e custo de cartas, mapas do trajeto, alternadamente com os temas Semana da Pátria e Semana Farroupilha.

As reflexões sobre os registros do trabalho de Gládis continuaram a indicar muitas dificuldades de organização diante das competições entre as crianças, dificuldade de trabalhar/brincar em grupo, colaborar com o andamento de atividades, e horários entrecortados pela rotina da “creche”. E os registros indicaram, também, aspectos

potencialmente ricos, como os interesses por atividades diferentes (dramatização), a organização da sala e as conversas entre colegas para construção de acordos.

A partir de uma sessão de orientação de estágio (Diário de Campo, Gládis, 17/9/99), Gládis reorientou seu planejamento. Com base na situação-limite por ela identificada –apresentação de atitudes individualistas e competitivas das crianças –, Gládis definiu como metas para os planejamentos seguintes (a partir do dia 20/9/99), propor atividades nas quais as crianças necessitassem cooperar e agir coletivamente. Acolhendo a ansiedade das crianças por mais espaço de criação e para a brincadeira infantil, propôs a organização da aula por cantos pedagógicos, os quais tinham de ter a identificação da turma “Dinossauro”. Assim, surgiram: o “canto” do mercado (mercado Dinossauro), o “canto” da escola (escola Dinosaurinho), o “canto” da loja (loja Tiranossauro) e o “canto” do jardim (Jardinossauro). Já no momento da organização desses espaços coletivos, as crianças foram desafiadas a trabalharem juntas, decidindo todas as questões, ouvindo as diversas opiniões, decidindo através do voto sobre os nomes, os elementos a serem trazidos para os cantos e as regras de sua utilização. Decididas as localizações e os elementos constitutivos de cada espaço temático, as atividades subseqüentes estavam pautadas pela estratégia de superação do individualismo: organização da sala, escrita dos nomes e utilização dos cantos pedagógicos.

Este foi o planejamento aplicado visando a incorporar as reflexões sobre a prática ocorridas colaborativamente.

Planejamento 21/9/99

Primeiro momento: construção dos cantos pedagógicos na sala de aula.

Segundo momento: escrita dos nomes dos cantos pedagógicos relacionados ao nome da turma: Turma Dinossauro. Organização dos cantos; utilização pelas crianças.

Terceiro momento: plantação do limoeiro no pátio da escola. O que o limoeiro e as plantas do meu jardim precisarão para viver? Cada um poderá trazer plantas para o jardim. As plantas pertencerão à turma Dinossauro, e serão cuidadas e observadas por este grupo.

A turma de Gládis estava, agora, potencialmente mais organizada para viver esta negociação. A disposição física da sala e, conseqüentemente, das crianças em suas atividades de rotina e de interesse permitia que se encontrassem, que expressassem sua

compreensão e lógica no ritmo dado pelo trabalho prazeroso, pela companhia interessante que os colegas despertam. Neste sentido, a organização didático-pedagógica do espaço cumpre não só a função de ensino-aprendizagem no sentido estrito, mas, sobretudo, de favorecer a auto-organização da criança em relação de reciprocidade com o ambiente e com outros sujeitos.

Esta foi uma estratégia adotada por Gládis no intento de que o grupo se constituísse de forma colaborativa, para que se viabilizasse o encontro prazeroso dessas crianças com os colegas, com a professora e com o conhecimento, além de visar à superação daquelas situações-limite apontadas no início da sua prática de ensino. A escolha das temáticas de cada um desses cantos pedagógicos – espaços físicos e temáticos – quantos seriam, como seriam organizados e o que mais precisasse passou pela “definição coletiva” exigindo “negociação” de interesses entre crianças e adultos. A partir desse momento, o trabalho diário se iniciava pelos cantos pedagógicos. As crianças chegavam, em horários diferentes (de acordo com os horários dos setores de trabalho de seus pais, que eram diferentes de acordo com as suas funções de seus pais: professor ou técnico-administrativo) e não esperavam pela proposta da professora: começavam a dialogar segundo a temática do canto pedagógico escolhido, e as interações se iniciavam sob a observação e a mediação da aluna professora. Numa das atividades do “mercado dinossauro”, através da confecção de cédulas/moedas de dinheiro para comprar/vender produtos, envolveram-se com a escrita dos nomes das seções segundo os tipos – alimentos, limpeza, higiene, utensílios domésticos, etc. – e procederam ao etiquetamento de preços (hipotéticos) desses produtos. A escrita de palavras e de números, passou, então, a ser um centro de interesse das crianças, para o que foi disponibilizado material de diversas ordens, como cartilhas escolares, jogos de alfabeto, jogos numéricos, material para reprodução/cópias de letras e números. O uso do dicionário também passou a ser mais comum entre as crianças com o fim de esclarecer o significado das palavras que buscavam conhecer com mais precisão, ou quando queriam tirar dúvidas sobre os usos diferentes que eram feitos de algumas palavras. Simultaneamente à organização do “mercado dinossauro”, as crianças davam vida ao “jardinossauro”, com a observação constante dos diferentes tipos de plantas, das necessidades desses seres vivos para habitar a sala de aula, a realização de tarefas para atender a estas necessidades, como adicionar terra aos vasos, plantar sementes, regar as plantas, transplantar “mudinhas” para canteiros ou espaços adequados. Mas também se envolviam com os outros cantos pedagógicos, extrapolando, inclusive, o uso

inicialmente previsto para ele. Foi o caso da criação de um álbum de figurinhas coletivo. Um grupo de alunos resolveu juntar suas figurinhas e seus adesivos que estavam trazendo para a biblioteca “bibliosssauro”. Resolveram que os componentes do grupo seriam aqueles que contribuíssem com figurinhas para o álbum, sem retirá-las depois. Com a ajuda da aluna professora, as crianças confeccionaram o álbum com papel-cartão, grampeador e folhas de ofício. Também decidiram quem seria o chefe do grupo, responsável por levar o álbum para sua casa todos os dias.

A auto-organização das crianças para a tomada de decisões coletivas demonstra uma diferença qualitativa em relação ao comportamento anterior, que era, basicamente, de utilização de argumentos individualistas e impositivos. A partir do momento em que perceberam a possibilidade de cooperação para a superação de dificuldades, como por exemplo, a escrita de palavras, de números e o manuseio de livros, jogos, dicionários (na confecção de utensílios dos cantos pedagógicos), as atitudes incorporaram o diálogo, a escuta e a negociação do outro, de seu ponto de vista, de sua solução para a questão em que se encontravam dialogando. Ter de dividir não só materiais, mas também idéias sobre como proceder para encontrar a melhor solução potencializou o diálogo e a escuta no grupo, convertendo as disputas, as agressões e as queixas em discussões acerca de pontos de vista/opiniões, além de estabelecer vínculos de confiança mais fortes entre os parceiros.

Os cantos pedagógicos podem, então, a partir da função que assumiram na proposta didático-pedagógica desse grupo-classe (adultos e crianças), ser tratados como “dispositivos pedagógicos”, como propostas que podem materializar a interface intercultural, pois a “[...] sua produção (de dispositivos pedagógicos) faz com que a escola tenha menos possibilidades de exercer sua hegemonia cultural apropriando-se, de uma forma direta, da cultura de origem dos alunos” (STOER e CORTESÃO, 1999, p. 83).

Além disso, a definição dos cantos pedagógicos gerou novas temáticas e atividades, possibilitando, sobretudo, a geração e a aplicação de estratégias adequadas para este grupo-classe, como, por exemplo, arrumação compartilhada dos cantos de brincar, votação para escolha do ajudante da sala, organização das crianças em grupos por atividade, eleição para a ocupação de papéis nas brincadeiras (loja Tiranossauro, mercado Dinossauro, Jardimossauro, escola Dinossaurinho). Melhoraram, também, os registros de Gládis, pois estava mais atenta às conversas e brincadeiras das crianças,

priorizando-as, o que desencadeava novas propostas e favorecia a construção da rotina da turma, bem como a vivência de alguns conceitos científicos.

As observações da docente e sua posterior intervenção possibilitaram o estabelecimento de um clima de comunicação no grupo, o que permitiu a fluidez de trocas e fez surgirem novos desafios. Esta perspectiva se aproxima da concepção de educador como alguém que “[...] se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração de sentidos que os sujeitos em relação constroem e re-constroem” (FLEURI, 2003, p. 32).

A função da professora (nesse caso, aluna professora), como membro mais experiente do grupo, é mediar as interações das crianças entre si e com o conhecimento que potencialmente surge dessas relações. Além disso, as demandas das crianças precisam ser “lidas” e “sentidas” para que a vivência e a aprendizagem se façam de forma relevante. Como nos informa Pérez Gómez (2000, p. 61):

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno/a deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura, por mais que esta tenha demonstrado a potencialidade virtual de seus esquemas e concepções.

Esta mudança de direção da aluna professora indica que o conhecimento educacional é tanto mais relevante quanto mais se transforma em uma ferramenta mental a ser utilizada nas práticas educativas cotidianas, visto ser incorporado na estrutura semântica experiencial, e não apenas na estrutura semântica acadêmica. Isto se dá na medida em que acadêmicos – em formação inicial na universidade – vivenciem, eles próprios, a aprendizagem como processo de negociação de significados (PÉREZ GÓMEZ, 2000), ativando os esquemas e preconcepções dessa estrutura semântica experiencial, reafirmando-os ou reconstruindo-os, à luz dos novos conceitos da cultura e do conhecimento público com o qual agora passam a ter contato.

Ou seja, é o processo de recontextualização do conhecimento (CORTESÃO e STOER, 1996; 1999) que, ao ser vivenciado pelas alunas-professoras em formação inicial, reconstrói as bases de seu conhecimento experiencial para ser utilizado no exercício da função docente, servindo de ponte entre sua vivência escolar anterior e sua atividade mediadora com as crianças.

Por que, então, a seleção do recorte temático anteriormente feito por Gládis demonstrou-se pouco adequada à sua realidade concreta? Quais elementos ficaram “de fora” de sua proposição inicial?

Posso, a essa distância epistêmica, considerar que a escolha das falas significativas para orientar seu planejamento inicial com o grupo de crianças considerou menos importante a expressão das necessidades infantis como questão problemática, como foco de conflitos a serem trabalhados exatamente pelo seu tema gerador. Percebia o que estava mais explícito: o desejo dos pais de verem seus filhos adaptados e apresentando bom rendimento educacional. Interpretava as falas dos adultos em oposição às necessidades infantis. Considerava de menor importância para o processo de investigação temática exatamente a tensão existente entre a expectativa/versão dos pais e as atitudes/ações das crianças observadas no ambiente escolar.

Ao perceber estas relações e não outras, Gládis captava o que seu “referencial teórico” lhe permitia. Isto é, aprender a ver/compreender suas crianças exigia outros olhares/referenciais que não os disponibilizados pela formação (pelo menos, até aquele momento da formação). Guiada pela sua formação, a experiência direta com as crianças da sua classe de estágio exigiu de Gládis um aprendizado disponibilizador para a escuta infantil. Este aprendizado passa pelo diálogo, pela troca com o outro, pelo aprender compartilhado e pela interrogação de suas certezas sobre ser professora-educadora de crianças pequenas.

Esta tensão entre o compreender e o sentir novas necessidades formativas pode ser, ela mesma, um tema gerador para meus encontros de orientação e formação. Vista como estratégia formativa, a tensão entre o saber e o não-saber nos desafia e permite que ultrapassemos as fronteiras disciplinares.

Sua decisão estratégica, por conseguinte, reduziu o Grau de significância – e de relevância – atribuído pelos sujeitos educativos à construção do que pode ser definido didaticamente como conhecimento (individual e coletivo), enfraquecendo a dinâmica interativa e contextual das práticas pedagógicas por Gládis coordenadas.

Posso depreender que meu trabalho formativo, minhas proposições didático-pedagógicas para a formação profissional dessas professoras de Educação Infantil, negligenciou a especificidade,

A escolha de falas significativas para desencadear a prática pedagógica deve privilegiar as necessidades que, por um lado, refletem as relações epistemológicas que os indivíduos estabelecem ao *analisar a realidade em transformação* em suas diferentes

esferas e, por outro lado, contemplam as dimensões motivacionais relacionadas aos desejos e interesses, em processo constante de interação sociocultural (DA SILVA, 1999, P. 132. Grifos do autor).

É necessário compreender que para cada situação de interação com o mundo social o indivíduo se apresenta num momento de sua trajetória particular e traz consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa. “Essa ação individual é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos culturais” (OLIVEIRA, 1992, p. 69). E isto vale tanto para os adultos quanto para as crianças.

A “permissão” para a brincadeira infantil, que a aluna professora autorizou a partir deste momento, expressa uma tomada de consciência de sua parte de que a atividade infantil existe em interação com os mundos adultos, mas não depende deles e, por isso, não precisa ser, o tempo todo, orientada pelo adulto. Já tínhamos como base de meu trabalho a necessidade de propor atividades que tivessem sentido para as crianças, mas não tínhamos como elemento presente de meus constructos didático-pedagógicos, até aquele momento, que o importante é ouvi-las. O difícil, naquela situação, era traduzir a expressão infantil em trabalho educativo que potencializasse, novamente, a expressão e o desenvolvimento das crianças.

A aluna professora Lia vivenciou processo semelhante. As orientações coletivas no processo formativo impulsionaram mudanças na organização de sua programação temática com as crianças. Essas mudanças ampliaram o espaço/tempo da brincadeira na aula e potencializaram o surgimento de eixos temáticos para o trabalho didático-pedagógico que não haviam sido indicados no projeto de ação pedagógica da acadêmica. Realizando estágio de 19/8/99 a 10/12/99, exercitou sua persistência durante todos os momentos do estágio, refletindo na e sobre a ação, inclusive quando as atividades propostas adquiriram maior consistência e o grupo se constituiu como tal.

Os registros iniciais demonstram a dissonância entre a proposição da educadora e a atenção das crianças às tarefas propostas, observadas através de brigas e dispersão, como se percebe em seu depoimento em diário.

Planejamento 24/8/99.

Problematização inicial: por que vocês vêm à escola?

Organização do conhecimento: identificar a escola como local de aprendizagem.

Aplicação do conhecimento: construir um painel com figuras demonstrando o papel da escola – retomar o papel do aluno. Procurar a letra inicial da palavra escola, colar e escrever a letra e a palavra escola.

“[...] hoje, foi terrível, eu falava, e eles não davam atenção, começaram a falar de outras coisas, se cutucar, brigar. Então resolvi passar para a construção do painel; distribuímos as revistas, e eles começaram a recortar; poucos haviam entendido o que era para fazer [...] conversaram e agitaram sem parar. Pra mim, foi a pior aula, acho que no dia seguinte nem vão lembrar de nada. Acho que eles estão achando repetitivo o trabalho, o assunto, mais especificamente”.

Mal sua prática de ensino havia se iniciado, Lia já percebia que não estava funcionando conforme esperava. O andamento dos trabalhos não acontecia como previsto nos planejamentos organizados na universidade. A estagiária identificou uma situação-problema em seus planejamentos. Suas decisões acerca das temáticas trabalhadas indicavam conflito entre a cultura da escola, mediada pela aluna professora, e as culturas das crianças. A fixidez do espaço físico da sala das crianças, a distribuição dos tempos para brincar, conversar com a outra criança, distrair-se com a imaginação fazem parte do que chamamos cultura escolar, como a cultura da criança é movimento, curiosidade, iniciativa (PÉREZ GOMEZ, 2001).

O universo dos adultos, que a aluna professora buscava traduzir em seus planejamentos, não era percebido pelas crianças segundo sua expectativa. Talvez a distância de significados na linguagem da professora – adulta – tenha limitado seu sucesso em se fazer entender pelas crianças, quando o assunto “em estudo” pode se fazer desinteressante para uns e outros. Esta distância de expectativas de adultos e crianças é, habitualmente, entendida como desinteresse pelo “estudo” ou pelo “conteúdo”. Estamos habituados a ver e ouvir esse tipo de reclamação em classes de sala de aula de crianças maiores. Novamente, vemos se repetir a divisão entre eles e nós, as crianças e jovens, e nós, os adultos.

Hoje, distante epistemológica e temporalmente desta experiência formativa, penso que não estamos conseguindo entender e, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com as crianças (mas também os jovens) por meio da cultura escolar. Em referência à minha situação concreta, objeto agora de reflexão, penso que uma limitação desse projeto educativo com crianças em idade Pré-Escolar é ter ouvido pouco as crianças, suas vozes e seus desejos, quando buscávamos os temas geradores. Julgamos conhecê-las, temos suas imagens em minhas mentes, nos embrenhamos em seus contextos de vida, muitas vezes muito duros ao meu olhar e, imaginem, então, para elas que lá vivem! Mas, até que ponto estamos escutando suas vozes? Até que ponto não estamos contribuindo para calá-las?

Compreendemos, hoje, que não é possível apenas conhecer as crianças – e jovens – como grupos sociais distintos, mas escutá-las na organização de uma escola que julgamos necessária. Por isso, torna-se um desafio para a formação docente incluir as vozes das crianças na organização escolar, se julgamos ser, elas, co-responsáveis pelas decisões políticas e pedagógicas da Educação.

Por isso, podemos entender que das expressões dos sujeitos crianças a respeito das questões problematizadas em aula emanavam outros entendimentos, diferentes daqueles esperados por nós, adultos em relação com este grupo-classe, fato percebido na observação de Lia a respeito da dificuldade de as crianças “entenderem” as orientações do trabalho a ser feito. Ao identificar que as crianças não faziam conforme orientava, a aluna professora abriu a possibilidade de que esta dissonância entre a sua vontade e a vontade das crianças fosse percebida como um conflito entre, pelo menos duas perspectivas distintas: a da criança e a do adulto, e não mais como uma dificuldade de aprendizagem ou de entendimento.

Isto ocorre, seja porque a seleção dos temas se refere a uma necessidade dos adultos e está pouco relacionada às aprendizagens infantis, seja porque as estratégias Didáticas utilizadas permitem pouca expressão dos modos infantis de perceber e entender o mundo a sua volta. A preocupação de Lia (e podemos afirmar que das outras alunas-estagiárias também) não era tanto com os “conteúdos do ensino”, mas com a dificuldade em fazer seus planejamentos “deslancharem”. Isto é, queria se sentir feliz em sua prática educativa, mas, para isso, tinha de conseguir ver as crianças envolvidas e organizadas em torno de suas propostas. Meu desafio formativo, se localiza neste entre-lugar da Didática e da prática de ensino do curso de Pedagogia: fazer sentir e perceber que o conhecimento se constrói nestas ausências que sentimos, nestas angústias que o

confronto com o meu não-saber aciona, que a interlocução com o outro faz emergir diferentes leituras do real e desafia meus modos de entender, minhas certezas. Esse confronto teoria-prática-teoria permite uma nova articulação prática-teoria-prática, num movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Vivido como processo dialético que é, expõe seus aspectos de objetividade e subjetividade, numa unidade sempre provisória. Provisoriedade que vem do pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima prática (FREIRE, 1998).

Além disso, também nos indica que a perspectiva formativa precisa acolher, de modo diferenciado, o universo infantil e “autorizar” a expressão do lúdico, da fantasia e da brincadeira. Autorizar, porque as decisões pedagógicas, para estarem sintonizadas com os modos de expressão dos sujeitos educandos com quem nos relacionamos, necessitam ser questionadas em sua lógica e validade, o que vem explicitar o conflito entre as culturas infantis e a dinâmica da cultura institucional escolar.

Nesse sentido, meus esforços precisam ser para que, através da leitura de mundo e do estudo da realidade, feitos antes do início da prática de ensino, a aula e o conhecimento adquiram novo significado para os sujeitos, como mediadores entre a vida cotidiana e a lógica escolar.

Essa concepção de currículo como prática sociocultural significativa procura, através da problematização das falas, trazer à tona os diferentes conflitos observados na comunidade e na escola, que muitas vezes se encontram mascarados ou reprimidos.

Todavia, para que esteja caracterizado também como um currículo dos conflitos concebidos como situações-limite, é preciso que esteja adequado à faixa etária, respeitando a especificidade do desenvolvimento humano. O que esta perspectiva curricular busca superar, neste sentido, é a dificuldade de interação entre as crianças, criada pelas barreiras e pelos obstáculos físicos, pedagógicos, didáticos e epistêmicos, colocando-se entre as crianças e a escola, e entre as crianças e seus referentes culturais. Estas dificuldades, sentidas e expressas pelas queixas das crianças com relação às aulas, dos professores com relação às agressões e dificuldades de organização das crianças na escola, podem ser entendidas pela ausência de mediadores culturais nas práticas educativas com crianças. Por isso, preocupa-nos a existência de uma distância entre minhas proposições e meus êxitos com relação à definição dos temas geradores para a organização curricular em Educação Infantil, pelo menos é o que indicam, ao início dos trabalhos, os relatos das alunas-professoras, como Lia.

Planejamento 25/8/99.

Primeiro momento: representar através de mímica as coisas que gosta de fazer na escola.

Segundo momento: dramatizar como vê uma aula.

Terceiro momento: conversar sobre as representações.

“[...] algumas crianças não quiseram fazer as mímicas, conseguimos realizar a atividade com bastante agitação; agora, pensando, percebo que deveria ter dado um fecho ao trabalho, conversando sobre o que mais apareceu, mas não havia condições, eles estavam muito dispersos. Estou com medo, não sei o que fazer com eles, nada prende a atenção deles por muito tempo, aqueles que querem participar parece que se desestimulam com o desinteresse dos outros. Fico bastante preocupada com essa situação; preciso, urgentemente, encontrar táticas para organizá-los durante o trabalho para que este apresente maior rendimento”.

A leitura que Lia fez dos dados de campo indicava que as crianças, reunidas em uma sala de aula Pré-Escolar, já eram dispersas e não conseguiam vencer as agressões nem mesmo nos momentos das brincadeiras no pátio e na pracinha. Além disso, o trabalho desenvolvido até então pela professora regente não fortaleceu os vínculos afetivos entre os componentes do grupo, o conhecimento de cada um e o desenvolvimento de atitudes de colaboração e partilha no grupo. Se minha preocupação com a proposição de temas geradores adequados para o trabalho com crianças visa a contemplar os elementos característicos da(s) cultura(s) infantil(s), preocupam-nos, sobremaneira, as propostas educativas que apresentam temáticas alheias às referências contextuais das crianças e dos grupos socioculturais aos quais pertencem. Referimo-nos às perspectivas que tem, no programa fixo dos currículos escolares, o objetivo do trabalho educativo na infância. Isto, em parte, justifica a proposta da aluna professora de abordar a diversidade social e cultural do grupo, pois abrir espaço para conhecer a sua própria história, a origem e a dos colegas, pode favorecer a formação e a auto-organização das crianças. Entretanto, implicaria a adoção de estratégias Didáticas que tivessem como pressuposto a organização de contextos interativos que propiciam um ambiente criativo e propriamente formativo, desencadeando movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003).

De um lado, percebemos dificuldades identificadas no plano individual, pois é difícil para a acadêmica articular as diferenças, não apenas no plano dos indivíduos, mas das relações que estes carregam consigo e expressam. De outro lado, percebemos a fragilidade na proposta por nós construída, localizada na ausência de instrumental teórico-metodológico para acolher a diferença entre as crianças, as infâncias e sua significação, a partir do encontro com crianças e infâncias específicas. É preciso compreender, nesse processo de interação com o mundo social, que o indivíduo a que nos referimos é a criança, e suas trajetórias particulares expressam suas possibilidades de interpretação e significação desse momento de sua vida – infância como lugar transitório da cultura infantil (JAMES, JENKS e PROUT, 1998). Este é, então, o conflito posto pelas diferenças entre as culturas infantis e as culturas dos adultos, que se apresenta diante da dificuldade de traduzir, em ações didático-pedagógicas, a leitura do mundo que é das crianças, mas que é feita por adultos, para as crianças.

A potencialidade dessa perspectiva reside, outrossim, na utilização de constructos poderosos para a organização do professor, pois exige deste uma atitude de investigação – observação, análise, registro, reflexão e criação – sobre sua própria prática, visto que currículo e programação Didática não se encontram predeterminados. Por isso, a dificuldade inicial sentida pelas alunas-professoras, pois a liberdade para criar faz do território da docência um caminho aberto para as possibilidades.

Criar significa, na tessitura da investigação das culturas infantis e da proposição didático-pedagógica para a Educação na infância, construir estratégias e atividades para melhorar a ação prospectiva, com base na ação avaliada como equivocada ou de curto alcance. A “voz da professora”, se utilizada como elemento preferencial de ensino-aprendizagem, pode desencadear processos silenciosos em que crianças escutam e repetem a fala dos adultos sem, no entanto, atribuir-lhe significado, ou seja, sem ressignificar o “conteúdo” da fala. Conforme Lia expõe sua preocupação em registro no diário:

16/9/99

Passeio à Casa do Gaúcho.

“Na volta, conversamos sobre as comemorações do Dia do Gaúcho, os porquês da data comemorativa. Falaram que ser gaúcho é viver alguns costumes, a tradição. Pedi que falassem o que seus pais lhes disseram em casa. Falamos de algumas coisas típicas do RS, e eles conhecem, principalmente, o chimarrão e a bombacha. Achei que eles não entenderam muito bem do que falávamos. Não sei se isso é normal ou se realmente eles não têm me compreendido. Não é a primeira vez que conversamos sobre algum

assunto que eles têm uma visão errônea, eu explico e quando volto no assunto, eles estão com a mesma opinião, por isso, acho que faço algo errado.”

Como a preocupação da acadêmica estiver orientada pelo entendimento certo ou errado das crianças, a dificuldade de diálogo permanecerá. É necessário perceber que a “dificuldade” que a criança tem de entender o que o adulto fala não está na incapacidade compreensiva ou lógica da criança. Está, antes, na lógica que sustenta a minha fala (meus referentes culturais, simbólicos e de construção léxica) e, sobretudo, na utilização preponderante desse “veículo” para a aventura do conhecimento pela criança. Julgar a visão da criança como errônea e, em troca, substituir esta por uma visão correta, está dentro da perspectiva bancária da Educação, que, segundo Paulo Freire, desconsidera o conhecimento de mundo que originou esta visão dos sujeitos educandos. Para alterar esta visão é necessário mais do que substituir a visão errada pela certa. É necessário adentrar a perspectiva originária dessa visão de mundo, de suas bases e origens socioculturais, e considerar que o sujeito portador desta tem uma outra experiência de mundo que a sustenta, que lhe fornece os referentes e as bases para pensar. Sua forma de aprender é amplamente diversa da utilizada preponderantemente nas escolas. A fala ou linguagem oral, exclusivamente, não contempla a necessidade de vivência e exploração dos sentidos que as outras linguagens possibilitam e articulam entre pensamento e conhecimento das crianças.

Então, dar-se conta de que há algo errado é um passo importantíssimo na trajetória formativa das alunas-professoras em direção a pensar melhor e ser mais (FREIRE, 1998).

Pouco a pouco, na medida em que são propostas ações com vistas à superação das situações-limite detectadas, e o resultado torna melhor o trabalho, a aluna professora começa a validar as reflexões através de novos e sucessivos desafios, os quais se transformam, novamente, em reflexões geradoras de ações, conferindo-lhes caráter retrospectivo e prospectivo (KEMMIS e MCTAGGART, 1988). O planejamento a seguir ilustra este aspecto.

22/9/99

“Hoje fizemos as entrevistas. A proposta era apresentá-las também, mas ocupamos quase toda a aula. Dividi em duplas, sentaram-se juntos, eu entreguei o material para cada uma das duplas e expliquei o que seria feito. Eu ia lendo com eles, e eles completando. [...] foi demorado, mas foi muito interessante, foi um momento de

verdadeira interação entre aquelas duplas. Eles se envolveram tanto no trabalho que nem conversaram com o outro.”

Conforme o registro destacado, a utilização de estratégias que enfatizem a interação e a criação de contextos para gerar aprendizagens no grupo tem a capacidade de modificar o padrão de atitudes e ações dos sujeitos. A empolgação e o envolvimento das crianças com a atividade proposta segundo uma outra lógica, da fantasia e do lúdico (brincar de entrevistador/entrevistado) indicam que a observação e a reflexão das ações docentes, devidamente registradas e problematizadas, questionam e alteram, também, o padrão das atividades educativas. Produzem convergências entre mundo adulto e mundo infantil, além de gerarem estratégias adequadas ao contexto educativo. O estímulo oferecido, pela estratégia Didática da estagiária, tinha a aprendizagem das crianças como ênfase em contraposição ao ensino, pelo adulto, o que explica, em parte, o sucesso da sua proposta.

Na seqüência de seu planejamento, Lia desenvolveu uma série de atividades, que contemplavam as histórias individuais e das famílias das crianças, e as relações com o grupo, conhecendo o colega e percebendo-se parte do grupo. Também selecionou estratégias Didáticas que visavam à cooperação entre as crianças e entre os grupos, e manteve sua opção pelo diálogo e pelo jogo como princípios educativos.

30/9/99

“Visita às casas das crianças. Em geral, a visita foi boa, foi muito interessante, os donos das casas adoraram a visita; eles chegavam e iam direto ver os brinquedos, e ficavam mais ou menos 20 min. em cada casa. Ruim foi andar na rua com eles [...] por fim, tive que reuni-los e colocá-los em fila, só assim funcionou. Decidi realizar estas visitas porque considerei que seria uma boa oportunidade de interação entre eles e, principalmente, a cumplicidade de conhecer um pouco do outro. Realmente percebi que serviu a este propósito.”

4/10/99

“Comecei a trabalhar hoje com a programação da semana da criança, quero perceber um pouco seus interesses e trabalhar algo que é da infância.”

As novas atividades de Lia denotam que há potencial formativo nesta conexão entre a formação de professores, a investigação-ação educativa e a cultura infantil. A mudança de perspectiva veio expressar uma sensível mudança em seu itinerário

formativo de educadora da infância. Através da análise das mudanças que as crianças apresentam no decorrer do trabalho, a aluna- professora identificou na sua compreensão da especificidade da infância os elementos que potencializaram novos modos de agir dos sujeitos educandos no contexto educativo-escolar. Ou seja, a partir do momento em que seus planejamentos criaram canais para a expressão das lógicas das crianças, a dinâmica planejamento-ação-observação-replanejamento fluiu com mais intensidade. Sobretudo, seu entendimento de que os movimentos infantis de exploração, interação, curiosidade, etc. potencializaram a geração da vida na escola, através do prazer da descoberta e da partilha entre cúmplices aventureiros.

Identificando a presença e a dialogicidade das trocas agora implementadas na escola, Lia estabeleceu um outro padrão de aprendizagem para si: aprender com a experiência do outro, ressignificando seu entendimento da atividade infantil, e os conhecimentos educacionais que vinha construindo como base da sua ação pedagógica. Aprendemos, junto com Lia, que re-significar o conhecimento é apropriar-se das necessidades dos outros, é colocar-se no lugar do outro e deslocar meu pensamento e minha ação em direção à alteridade.

Este deslocamento gera, em nós, uma ausência momentânea, que é o motor da busca de novos elementos que dêem sustentação ao percurso por nós percorrido. Juntas, todas aprendemos que a formação compartilhada gera desafios, mas estes podem ser mais bem resolvidos quando a experiência prática-teoria-prática é geradora de novas possibilidades. O trabalho partilhado permite-nos a vivência de um grupo como comunidade investigativa, potencializando a reelaboração dos conhecimentos educacionais aprendidos ao longo da experiência formativa em Pedagogia. Podemos afirmar que esse processo de formação co-compartilhada gera aprendizagens nas alunas-professoras, mas também contribui para minha própria formação.

Nesse sentido, minhas concepções acerca da (auto)formação se opõem às abordagens que se sustentam na racionalidade instrumental, ancoradas na negação da dimensão política como inerente às práticas educativas que do meu ponto de vista, têm fragilizado a formação como território de criação docente. A lógica que nos ampara é, ao contrário, a lógica da inclusão, aqui entendida como abertura ao outro. No sentido epistêmico, essa postura “[...] coloca a diferença como relação, como alteridade, como possibilidade de cooperação e reciprocidade, que se traduz em atitudes de solidariedade” (PÉREZ, SAMPAIO e TAVARES, 2001).

Assim, ao decidir por privilegiar a infância, Lia passou a integrar o interesse, a necessidade infantil com a curiosidade por saber mais sobre o mundo físico e social. Autorizou a expressão da especificidade da infância como potencialidade para conhecer e aprender sobre si próprio, sobre as outras crianças e sobre o mundo que habita. No lugar das faltas antes vistas nos comportamentos das crianças – falta de concentração, falta de entendimento, falta de interesse –, Lia percebeu a propriedade intrínseca da atividade infantil, a curiosidade e a inquietação como elementos propulsores da vida geradora de vida na escola. E percebeu que conhecimento e prazer podem andar juntos. Ao perceber isso, Lia entendeu que o meu desafio não é tentar integrar conteúdos a partir de suas disciplinas nem romper com a compartimentalização dos saberes. Meu desafio é fazer com as crianças na escola infantil o que fazemos na vida, ou seja, viver um conhecimento transversal, religando saberes e estabelecendo conexões, produzindo aprendizagens de outra ordem.

A partir desse momento, o tema gerador do grupo passou a ser “o brincar”, potencializando ao grupo “[...] explorar tanto meus campos conceituais como diversas áreas do conhecimento” (Lia, 21/10/99). Desenvolveram, então, os tópicos sobre brincadeiras que machucam (cuidados com o corpo; visitas às casas das crianças,); brincadeiras de meninos e de meninas (por que os papéis sociais são tão rígidos para elas(es)? Alternância de funções e papéis; flexibilidade da organização da sala); direito de brincar (Estatuto da Criança e do Adolescente); crianças e infâncias diferentes; tarefas e trabalho infantil; brincar e/é ter saúde – bactérias e sujeira (alimentação e saúde; a formação da cárie; escovação; bactérias e doenças).

O desenvolvimento dessas atividades cumpria, então, a função de articular a necessidade das crianças de expressarem seus interesses e suas lógicas nos temas que vinham sendo estudados ao processo instaurado pelo grupo: de aventurar-se na investigação de novos conhecimentos. Conhecimentos, estes, que agora faziam sentido. As brincadeiras, nessa outra dinâmica dialógica, continham o elemento mediador entre conhecimento e criança, entre saber e prazer. Por pouco, não caímos na armadilha projetada por nós mesmas. Trabalhando para romper com a disciplinarização sem abrir mão da aventura de conhecer investigando, vínhamos desenvolvendo práticas de ensino que quase se enrijeciam no contato com a realidade dinâmica que as crianças nos envolviam. Queríamos fazer por elas, planejar para elas, quando o sucesso desse propósito está em fazer com elas. Ao contrário do que a escola acredita, e do que nos

“flagramos” fazendo, as crianças fazem conexões e produzem ligações e solidariedade entre as coisas. Nós é que, como um *habitus*, produzimos modos de separação que criam, no espírito delas, entidades separadas. E elas acabam acreditando que a História, a Geografia, a Matemática, são entidades separadas (MORIN, 1998).

A riqueza das estratégias utilizadas (roteiros e mapas, regras do grupo, campeonato de bolita; confecção do “Livro da Cárie”; gráfico da alimentação da turma, etc.) expressou a dinâmica coerente conduzida pelo grupo adultos/crianças. Tais estratégias registraram os itinerários de cada um dos participantes nessa aventura que se tornou a escola, e, também, a caminhada coletiva, a partir do momento em que se constituíram os indivíduos em grupo, em parceiros, em colaboradores na caminhada de cada um e de todos.

Nesse sentido, o entendimento da aluna professora, transformado em ações, gerou não só conhecimentos “escolares”, mas, sobretudo, conhecimentos experienciais para cada uma dessas pessoas. A modificação das estratégias Didáticas adotadas e das dinâmicas de organização inseridas para favorecer os contextos que se criavam permitiu a superação das situações-limite com esse grupo de sujeitos, possibilitando não só uma “[...] melhora surpreendente no nível de organização das crianças[...]” (Lia, 23/11/99), como uma percepção mais aguçada da aluna professora diante das demandas e possibilidades do trabalho das crianças.

Entender os sentidos do trabalho educativo é, também, parte dos processos de formação. Da formação escolar de sujeitos diferentes, mas que se encontram em tempos de vida comuns. Como adultos e/ou como crianças, vivenciamos processos de aprendizagem que mudam meus modos de pensar, que orientam meu modo de agir, e atribuem significado e sentido para o que fazemos. Para as crianças, as vivências escolares constituem-se como experiências formativas extremamente importantes, as quais imprimem marcas em sua matriz de aprendizagem (PICHÓN-RIVIÉRE, 1991) ao estabelecerem padrões de ação e pensamento. Para os adultos, ressignificam o conhecimento educacional aprendido através das suas vivências escolares anteriores; também reorientam sua lógica formativa, ampliando as bases de seu pensamento e de suas ações em direção a uma formação multidimensional (MORIN, 2001). Adultos e/ou crianças são, assim, educadores-educandos, educandos-educadores simultânea e alternadamente mediatizados pelo mundo, pelas pessoas e pelas culturas que estas portam e aprendem em comunhão.

Evidencia-se, agora mais claramente, a necessidade de compreendermos a brincadeira das crianças como elemento de socialização, através do qual as crianças ocupam o lugar transitório específico no decorrer de sua vida. Aprendendo a brincar e reconstruindo as brincadeiras a partir dos novos sentidos que os parceiros presentes e atuais estabelecem, as crianças produzem cultura, tanto ao reproduzirem quanto ao recriarem esses significantes/significados das brincadeiras. Tornam-se, assim, os “[...] principais veículos de cultura para as gerações seguintes” (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 3). (Tradução minha).

A compreensão individual, as relações emocionais, sociais e materiais da infância, como atributos da vida social das crianças, são exatamente os elementos que diferenciam simbolicamente crianças de outras categorias culturais, e por isso, podem informar aos adultos a respeito das possibilidades educativas que levem em consideração este constructo: “Neste sentido, de acordo com Geertz (1975), a cultura infantil não é para ser vista como um poder causal, mas como um contexto dentro do qual suas relações sociais possam ser descritas” (apud JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 3). (Tradução minha).

Se a cultura das crianças existe apenas nos espaços e tempos sobre os quais as crianças têm algum Grau de poder e controle (JAMES, JENKS e PROUT, 1998), é importante sabermos delas próprias, de seus pontos de vista, através da observação de suas atividades e brincadeiras em grupo, que atributos expressam sua vida social, cujas características são a fluidez e o movimento. A partir da configuração de tais atributos, conforme identificados no trabalho de Gládis e Lia, por exemplo, é possível organizar contextos para que possam ocorrer trocas significativas entre os companheiros, o que permite, inclusive, a auto-organização das crianças, a constituição e o fortalecimento do grupo-classe. Segundo a perspectiva da cultura infantil em conexão aos processos de investigação-ação educativa, compreendemos a existência e o reconhecimento do outro, ao mesmo tempo, como igual a mim e diferente de mim, e a instauração do “bilingüismo cultural” (CORTESÃO, 1998).

Nesse sentido, podemos atribuir sentido intercultural às práticas educativas de Gládis e Lia com crianças em nível de Educação Infantil, mesmo não tendo o domínio teórico dos atuais estudos sobre a interculturalidade, visto que elas não foram, inicialmente, projetadas segundo tal perspectiva. Isto indica, como elementos para o trabalho de formação de professores, a necessidade e a convergência entre estas perspectivas teórico-metodológicas. Constituem-se, de modo pertinente, num eficaz

constructo teórico-metodológico para o trabalho educativo com crianças, se o que se deseja é potencializar a relação entre diferentes sujeitos culturais.

Neste sentido, quais possibilidades criamos para acolher o que as crianças nos dizem na sua alteridade? Ao enxergarmos a criança como iguais – entre si – e diferentes de nós – pelo que lhes falta –, não estaríamos nós, e a minha atividade educativa, produzindo a

desconexão do saber escolar dos fatos e acontecimentos que envolvem as suas vidas, no cotidiano? E, por ser universalizante e homogeneizante, tal imagem assumida não seria também responsável pela desconsideração das diferenças, o que dificulta o reconhecimento e a comunicação entre as culturas escolares e as culturas vividas? (FLEURI, 2003, p. 5).

O trabalho da aluna professora Juliana, também em nível de Educação Infantil, apresentou outras características, tanto com relação ao grupo de crianças quanto de suas orientações para os planejamentos.

Como sua turma já detinha um bom nível de auto-organização e alcançava bom desempenho nas propostas de trabalho, seu Grau de confiança para a proposição dos primeiros planejamentos estava elevado, pois, desde o início, a professora regente acompanhou-a e auxiliou-a no levantamento e na análise das questões relativas às crianças, as suas famílias e à escola. Este favorecimento inicial marcou a configuração do seu trabalho e antecipou algumas situações-problema enfrentadas pelas outras colegas como, por exemplo, a distância entre os mundos infantil e adulto-escolar.

A partir de seu grande complexo temático (“O homem e suas relações sociais”), Juliana foi articulando os temas geradores entre si e desencadeando as atividades que os efetivariam, ao mesmo tempo em que selecionava estratégias que privilegiassem o trabalho em grupo – a cooperação – e o fortalecimento das relações entre o indivíduo e seu contexto. Ou seja, às crianças se pedia que expressassem suas particularidades e características que as definiam, segundo seus pontos de vista, como isto era ampliado para o universo familiar e entrecruzado com as informações advindas dos grupos sociais mais amplos, isto com o suporte de conceitos científicos utilizados em relações com o ambiente físico e social.

Na sala de aula, as crianças eram desafiadas a olharem para si e para os outros, visualizando características estereotipadas, inicialmente, e também as características de personalidade. Pouco a pouco, este processo de autopercepção e de percepção do outro foi avançando em direção às características da subjetividade (preferências, desejos,

vontades, idéias, identidades culturais de gênero, de etnia, etc.). As crianças iam percebendo o elemento comum e o elemento diferente, o pertencimento ao grupo escolar, e os diversos pertencimentos aos grupos sociais: família (nuclear e ampliada), igreja, vizinhanças, clubes e atividades sociais, de recreação e lazer. Este movimento, do particular ao geral, do eu aos outros, mediado por estratégias dialógico-problematizadoras, permitiu à acadêmica Juliana desenvolver o seu tema gerador desde o início, visto que eram as atividades didático-pedagógicas por ela propostas que desencadeavam os trabalhos seguindo a espiral de ciclos de planejamento, observação, ação, reflexão, replanejamento.

Uma outra condição já estava, aparentemente, dada: a organização da aula como criação de contextos interativos. Por isso, a proposta didático-metodológica de Juliana, mesmo que não explicitamente desta forma, visava a conectar estes contextos interativos aos contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolviam suas identidades. E as abordagens a que procedeu em seus planejamentos indicam isto mais claramente.

Primeiro planejamento – 8/9/99

Problematização inicial: somos todos iguais ou somos diferentes? No que somos iguais e no que somos diferentes?

Organização do conhecimento: construção do contorno do corpo, de dois a dois.

Aplicação do conhecimento: identificação e elaboração do esquema corporal.

13/9/99.

P.I: como somos? Quais são minhas características?

O.C: explorar os dados e funções da Carteira de Identidade a partir da Certidão de Nascimento.

A.C.: confecção e comparação das Carteiras de Identidades, bem como leitura da história infantil “Os três ursos”.

Falas significativas: “*tem mais meninos que meninas*”; “*o urso é forte porque é o pai*”; “*nós somos diferentes nas fotos porque somos diferentes, eu tenho cabelo loiro, a Maria tem cabelo preto*”; “*o Enrico tem o cabelo amarelo [...] é porque ele é muito branco.*”

15/09/99.

P.I.: Quem é o gaúcho? Toda minha família é gaúcha? Onde mora o gaúcho?

O.C.: Analisar o mapa do Brasil, localizar o RS e S. Maria. Onde moram o vô e a vô. Visitar a biblioteca infantil para investigar sobre a história do gaúcho.

A.C.: Relato do lido, ouvido, aprendido. Desenho coletivo dessa compreensão.

Falas significativas: “somos gaúchos porque moramos em Santa Maria e não porque usamos roupa de gaúcho!”; “todos nós somos gaúchos”.

21/9/99.

P.I.: Apresentação de um objeto gerador = pacote de erva-mate. O que é? Por que o gaúcho toma chimarrão? Vocês sabem quando o gaúcho começou a tomar chimarrão?

O.C.: Lenda da erva-mate.

A.C.: Representar, com argila, elementos destacados pela audição da lenda; bingo de palavras retiradas da lenda.

Registro: a partir da lenda da erva mate e da lenda do Negrinho do Pastoreio (16/9), foi introduzido o tema «grupos étnicos do RS». Começamos pelos índios, e a erva mate está muito relacionada à nossa vida, “nós tomamos chimarrão lá em casa, meu pai e minha mãe gostam”. Meu objetivo está sendo identificar o índio (tapuia, pampeano, tupi-guarani) como primeiro morador do RS.

A proposição de Juliana tinha por objetivo o desenvolvimento das múltiplas identidades de cada uma das crianças. Esta decisão didático-pedagógica lhes foi possibilitando constituir a percepção de si a partir dessas “novas” referências, agora problematizadas segundo os contextos que emergiam nas relações desse grupo-classe.

O trabalho pedagógico de estabelecer a relação entre as diferentes dimensões da construção da identidade pessoal e coletiva contou, no desenvolvimento da identidade de gênero, com a mediação pedagógica do conhecimento e a compreensão do próprio corpo e o dos outros. Isto ocorreu através da expressão oral, quando as crianças falaram do tamanho do seu corpo, da cor do cabelo, da cor da pele, da cor dos olhos, das diferenças sexuais e partes do corpo de meninos e meninas. Por meio da expressão corporal, quando ocorreu a experimentação de várias posições corporais, até a escolha de uma posição para registro gráfico, em papel pardo, no chão, por um colega, e por meio da expressão plástica, através da pesquisa e do estudo das origens familiares – definição do pai e da mãe, culminando com o desenho do auto-retrato para a confecção da carteira de identidade e da impressão da digital. Também ocorreu a construção de gráficos e legendas, expressando as diferenças e suas quantidades. Esta atividade

permitiu às crianças, visualizar e construir conceitos utilizando-se das noções de quantidade como maioria, minoria, mais, menos, grandes, pequenos.

Para o trabalho pedagógico que visava a desenvolver a identidade regional, étnica e social, foram propostas as mediações da geo-história gaúcha, da erva-mate, e de lendas. Foram realizados planejamentos com a finalidade de ampliar o conhecimento da diversidade étnica do Rio Grande do Sul e de seu pertencimento, visando a conhecer a respeito dos portugueses (colonizadores do Brasil e responsáveis pela diminuição dos povos indígenas), dos gaúchos, dos negros, dos alemães, dos italianos; das crianças diferentes –“especiais”.

A partir da informação “cidade de origem” (utilizada na Carteira de Identidade), as crianças trabalharam com o mapa do RS e de Santa Maria, e puderam identificar as diversas localizações da sua procedência e de seus familiares. Seguindo na utilização dos mapas e de noções topográficas como mediação pedagógica, após o mapa do corpo e o mapa do RS/Brasil/mundo, as crianças construíram o mapa da sua família (árvore genealógica), tendo por objetivo seguir investigando as suas identidades sociais. Foram realizados estudos sobre hábitos e costumes herdados de cada grupo étnico no RS, como alimentação e vestuário. A partir das noções topográficas anteriormente construídas, as crianças adentraram a leitura e o estudo de duas das principais lendas gaúchas (Negrinho do Pastoreio e Lenda da Erva-Mate). Identificando as diferenças nos hábitos de quem mora na cidade ou no campo, dos gaúchos urbanos e dos gaúchos rurais, as crianças recontaram as histórias de suas origens familiares, a vida no campo, a lida com o gado, a plantação nas lavouras, as roupas e os costumes de danças, alimentos, brincadeiras. Iam produzindo conhecimentos e imagens, registrando em desenhos, histórias, músicas, mapas, gráficos, de forma individual e coletiva. As brincadeiras passaram a refletir esse “novo-velho” conhecimento apreendido pelas crianças sobre as suas histórias que eram, também, as histórias de seus antepassados. As possibilidades criadas pelas mediações das lendas e das histórias sobre as infâncias de seus pais e avós ampliaram o universo imaginativo das crianças nos papéis sociais por elas vivenciados nas brincadeiras atuais de “casinha”, “escola”, etc.

Estes estudos estavam, ainda, amparados por conceitos como exclusão e cadeia social, trabalho assalariado X trabalho escravo; cadeia alimentar e organização dos animais (este último como tema sugerido pela escola); direitos e deveres das crianças; regras de organizações e instituições sociais: família, escola, sociedade.

A análise das atividades indica, de um lado, um esforço do grupo em desmistificar determinados estereótipos⁴⁹ a respeito dos grupos étnicos mais conhecidos entre nós, compreendendo algumas das condicionantes sociais e econômicas para sua constituição. Mas, ao mesmo tempo, utilizam elementos do senso comum e do cotidiano para exemplificar, sem, muitas vezes, ampliá-los para sua compreensão científica (como, por exemplo, os conceitos origem e descendência). Os temas abordados estão, de certa forma, relacionados ao complexo temático, mesmo que apareçam um pouco distantes da situação problemática que os originou, qual seja, a resistência a aceitar as diferenças entre as pessoas, expressas nas posturas e falas das crianças e de suas famílias.

A postura da aluna professora Juliana na condução dos planejamentos expressa uma atitude que pode ser entendida como “vigilância crítica”, no sentido de estar “[...] atenta à identificação e análise de problemas, para que se diminua o risco de desenvolver ações, de tomar decisões cujos efeitos até podem divergir daquilo que se desejaria que acontecesse” (CORTESÃO, 1998, p. 29). Mas é preciso estar “atentos” à regulação da diversidade cultural de que nos fala Moreira, ou seja, de que “[...] os **sistemas de raciocínio pedagógico** que produzem meus discursos e estratégias, na própria área da Educação, podem também ser vistos como instrumentos de regulação dessa diversidade cultural” (2003, p. 4, grifos do autor).

Então, não nos basta, apenas, desejar uma sociedade respeitosa para com a diversidade sob pena de que minha preocupação autêntica com a democracia e com a valorização da diversidade cultural esbarrem numa sutil cooptação de minhas intenções. O ideal de uma Educação culturalmente orientada precisa, neste sentido, atentar para nossas ações e nossos discursos pedagógicos para que, na intenção de problematizarmos as resistências que minhas crianças têm em lidar e aceitar a diferença, seus efeitos e significados não sejam bem diferentes. A abordagem das diferenças étnico-raciais, por exemplo, ensejou a expressão de preconceitos por parte das crianças que não são, somente, das crianças, mas são, sobretudo, dos adultos, familiares seus ou não. As explicações que fornecem à existência de diferenças de “cor” sustentam visões de classe social, de desenvolvimento e justiça/injustiça social compostos por elementos históricos e políticos de meu país, já presentes em suas concepções.

⁴⁹ Sobre estereótipos, ver Oliveira (2001), “Os estereótipos e suas variações na oralidade escolar”, Dissertação de Mestrado, UFSC/PPGE.

Registro - 29/10/99

- Quem mora na África?(Juliana)
- Os africanos. (Laura)
- Os “negão” que moram lá. (Luíza)
- Por que “negão”?
- Porque os africanos vivem na floresta, na lama, ficam no sol e seca a lama, por isso que ficam pretos. (Luíza)
- E o Negrinho do Pastoreio? (Juliana)
- Ele era bem pretinho, profe, o pobrezinho trabalhava pro patrão! (Laura)
- Ele era negrinho, ora! Preto. Os africanos eram iguais ao Negrinho, mas ele ficou no sol e ficou preto. (Luíza)

Por isso, entendemos hoje que o suporte da Educação intercultural sintoniza com estas necessidades formativas por nós vivenciadas, já que exige uma postura de encontro com a minha própria diferença, e não só aquela perspectivada no outro.

Tal perspectiva nos desafia a encontrar a diferença, o desconhecido, o estranho que só pode ser conhecido na sua própria especificidade diferenciadora. Trata-se de “[...] abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos” (FLEURI, 2003, p. 5).

É sob esta perspectiva que a Educação intercultural está sintonizada com as relações entre seres humanos diferentes uns dos outros culturalmente, na busca de compreender os sentidos assumidos por suas ações nos contextos de seus respectivos padrões culturais e disponibilizando o encontro dos sentidos que tais ações e significados assim constituídos assumem em tais contextos.

É, de fato, somente quando “[...] se criam as condições para a troca, quando se estabelece uma relação de reciprocidade, quando, ao reconhecer o “outro” nos tornamos conscientes da minha própria cultura [...]” que podemos estar, efetivamente, vivenciando um processo educativo intercultural (FALTERI, 1998, p. 39. Tradução minha).

As atividades destacadas por esses registros aqui explicitados nos indicam alguns avanços significativos para a formação docente, principalmente se pensarmos

projetivamente. O fato é que, mesmo abordando temáticas próprias à Educação intercultural, como diversidade, diferenças, etnias e gênero, não as tínhamos como suporte para enfrentar e trabalhar as práticas educativas, fragilizando meu referencial.

Minha leitura de mundo indicava estas marcas culturais como importantes aspectos para serem considerados na Educação e na formação, tanto das crianças como dos jovens e adultos em formação profissional, mas não compreendíamos como poderiam ser enfrentadas. Por isso, situávamos como desafios formativos que deveriam ser buscados de forma colaborativa entre os sujeitos envolvidos, e as referências freireanas supriam, em parte, esta ausência, trazendo para a minha caminhada os *contextos de vida* como elementos pedagógicos.

Percebemos, à distância, que minha prática formativa estava situada, naquele momento, nas fronteiras de uma abordagem intercultural de Educação. Minhas trajetórias vaguearam pelos diversos caminhos que poderiam nos conduzir às construções interculturais, e por isso nos permitiram, mesmo que limitadamente, percorrer e explorar alguns de seus territórios, sem que nos detivéssemos no uso de mapas e roteiros. Com isso, poderíamos ter perdido a riqueza da exploração dos caminhos, mas tivemos a riqueza da descoberta das possibilidades que o caminhar nos permitia.

Com a finalização dos trabalhos, a avaliação realizada indicou, sob alguns aspectos, algumas contradições e propostas importantes. A participação ativa das acadêmicas (alunas-professoras e alunas iniciantes do curso de Pedagogia) indicou o intenso envolvimento com os processos desencadeados na prática de ensino em Educação Infantil. Observei que, tanto nos encontros e sessões de estudo e planejamento conjunto do trabalho, quanto na busca por desenvolver plenamente o trabalho educativo com as crianças pequenas, houve empenho constante das alunas professoras, mesmo quando os desafios pareciam se tornar intransponíveis. Entretanto, percebi que permanece uma dificuldade em compreender a necessidade e a “utilidade” do conhecimento da realidade para a organização do trabalho educativo, seja referente à carência de elementos conceituais na sua análise, seja referente à resistência em substituir a lógica unidimensional pela lógica multidimensional do currículo organizado por temas geradores. Isto se explicita, basicamente, quando se trata da seleção e preparação dos conteúdos escolares.

Estas resistências acontecem diferentemente para professoras experientes e alunas estagiárias (em fim de formação inicial universitária e início de atividade

profissional): às primeiras corresponde o peso da experiência contra a inovação, sustentado nos conhecimentos e valores construídos na cultura institucional em marcantes processos de socialização, que privilegiam a continuidade sobre a mudança, a reificação das práticas sobre as dinâmicas processuais, a justificativa de fatores externos sobre a justificativa construída a partir das faltas e necessidades dos sujeitos.

Às alunas estagiárias corresponde a insegurança e a busca de reconhecimento e aprovação do trabalho perante a instituição da Educação básica, mais do que a aprovação na instituição formadora, pesando, para isso, a necessidade de adaptação e aceitação pessoal de cada sujeito no possível (futuro) ambiente de trabalho (escolas da rede pública).

Entendo que a formação de futuros educadores não pode estar sob a mesma lógica da cultura institucional das escolas da rede de Educação Básica, quando seu objetivo é garantir a “estabilidade” e a perpetuação das programações curriculares e do sistema como um todo. Por isso, e nesse sentido, é que entendo que não é possível manter a dicotomia existente quando o formador “prega” uma abordagem pedagógica em suas aulas e “ensina” (faz) de forma convencional, indicando maior ou menor coerência do formador, da organização e da cultura institucional.

Essa descontinuidade entre a teoria e a ação influencia sobremaneira as práticas, pois fica evidenciado que não alteramos a lógica formativa com essa experiência atuando apenas no último ano de formação. Também os conhecimentos tácitos, constituídos como “supostos” do trabalho educativo, contribuem para essa descontinuidade, pois se impõem sem necessidade de explicação nem de comunicação, reforçando, por isso mesmo, os conhecimentos que vêm se reproduzindo nas diversas formas de socialização que a cultura institucional cria.

Portanto, compreendo as dificuldades explicitadas nas trocas com as professoras experientes, no marco do diálogo, pois faltou, em certos momentos, a capacidade para o diálogo interessado, haja vista a distância estabelecida e construída ao longo da história de formação de professores. A distância a que me refiro é aquela hierarquicamente mantida no sistema de ensino, cuja origem e função estão na separação radical entre a teoria e a prática, limitando o poder docente e seu potencial intelectual. À medida que aos professores experientes são oportunizadas experiências formativas em serviço, a escola superior pode deixar de ser vista como “[...] o refúgio dos privilegiados, destinados na divisão social do trabalho ao cultivo da inteligência” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 294). Associado a um certo teor “academicista” da universidade em relação às

escolas da Educação Básica, as modalidades de pesquisas e de descontinuidade em situações formativas “[...] provocaram a rejeição da aprendizagem ativa [de estudantes e docentes], que se desenvolve mediante a intervenção prática nos problemas e nos projetos da vida cotidiana” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 294). Considerando a universidade meu lócus formativo, é útil e pertinente às minhas perspectivas de trabalho reconhecer as minhas limitações em relação aos estudos que apontam o entendimento crítico das contradições e dos significados encontrados na prática pedagógica.

A participação de alunas iniciantes no projeto (alunas de 6º semestre), em contrapartida, propiciou-lhes antecipar experiências na prática educativa em Educação Infantil, visto que essa só ocorre, institucionalmente, ao final do curso. Além disso, oportunizou-lhes a vivência de uma prática de ensino-investigativo e o despertar da consciência quanto à complexidade da dinâmica da sala de aula. Também se tornou presente para os sujeitos participantes desse percurso formativo a relação estreita, até então pouco focada, entre a Didática e a organização escolar; entre a deliberação curricular e as deliberações práticas geradoras da ação intencional do/a professor/a.

Na medida em que as imposições de uma cultura social (da acomodação sobre o desafio) se faziam presentes no início dos diálogos sobre a justificação para a seleção dos conteúdos escolares, restringiam o campo das inovações pedagógicas articuladoras da autonomia docente no planejamento curricular escolar.

Para as alunas-professoras, o destaque foi a oportunidade de refletir sobre sua prática de forma acompanhada e coletivamente, reflexão instaurada sobre/na ação, que potencializou a busca de alternativas em referenciais teóricos e a problematização da realidade concreta em sala de aula. Por sua vez, relacionaram dificuldades na realização de seu estágio devido à escassa experiência na docência e ao distanciamento das professoras experientes da turma. Mesmo assim, atingiram o potencial desse trabalho na medida em que os objetivos ditos pedagógicos específicos, para cada situação educativa, foram alcançados como elementos do estágio, destacando a integração entre as crianças da turma e a produção do conhecimento escolar “banhado” nos contextos sócio-educacionais dos sujeitos envolvidos.

Decorrente das ações da equipe – professores universitários, professoras experientes, alunas-estagiárias e alunas iniciantes –, construímos uma outra prática de ensino em relação à existente, cujo objetivo central ainda era a reflexão sobre a prática. Tal projeto, portanto, contribuiu com o curso de formação de professores em Pedagogia

no sentido de ter mostrado uma alternativa à dicotomia teoria-prática, na qual a teoria vem sempre à frente da prática. Minha perspectiva de trabalho fortaleceu os vínculos com as realidades concretas a partir da dinâmica prática-teoria-prática. A partir dela, os conhecimentos educacionais foram fortalecidos e foram ressignificados pela experiência, sendo validados à medida que respondiam aos desafios das pessoas e dos contextos.

Entretanto, questionamos uma dificuldade persistente que se apresentou em meus projetos de investigação em contextos escolares. A dificuldade de subverter a lógica de organização curricular e programática, segundo a qual o planejamento das atividades educativas define o tema ou o assunto a ser trabalhado com as crianças. Em minha proposta, à medida que a prática é oriunda de “temas geradores” e se estabelece na relação com estes, os conteúdos a serem tematizados surgem dos temas a serem trabalhados, assim como indicam as atividades que podem ser geradoras de conhecimentos e de novos temas. Por isso, a dificuldade, apresentada pelas acadêmicas, em pensar, elaborar e criar planejamentos que visassem a realizar os temas selecionados, a partir do reconhecimento das situações concretas que se lhes apresentavam.

Como implicação dessa inversão na lógica do planejamento educativo, as funções assumidas pelos diferentes sujeitos foram questionadas, uma vez que os professores experientes se sentiam ameaçados pelas modificações introduzidas pelas professoras em início de carreira e pela capacidade crítica por elas apresentada. Por isso, tratavam-nas como incapazes de enfrentar e resolver problemas do cotidiano educativo sem a experiência própria. O que também explica, em parte, os motivos pelos quais as professoras experientes se afastaram da sala de aula.

O conhecimento prático (advindo e consolidado pela experiência própria) é, ao mesmo tempo, produto de experiência profissional acumulada, ao longo de anos de trabalho, mas também de elaborações refletidas na/sobre a docência como guias da ação, considerando os elementos da cultura institucional escolar. A sua supervalorização coloca os docentes diante de uma situação de reprodução e aplicação de rotinas, rituais, mitos e conhecimentos cristalizados como prática profissional na instituição, considerando necessária a aprendizagem a partir do contato com um profissional mais experiente.

A cultura institucional da escola se fortalece e valida a supremacia do conhecimento prático, as cristalizações e reificações que ampliam o abismo entre

reflexão e ação (um dos objetivos iniciais do projeto), além de demarcar posições de poder para professoras e pesquisadores.

Por último, a persistência de práticas pedagógicas distantes da fluidez da vida e do conhecimento, presente no ambiente circundante à escola, indica a baixa incidência de elaboração de conhecimento educacional potencialmente presente nos contextos educativos por parte das professoras experientes, pois, sempre que retornam à docência individual, retomam os padrões escolarizantes e as listagens dos conteúdos “oficiais” nas suas decisões pedagógicas.

Penso que a não percepção dos sentidos conflitantes e conflituosos dos significados da prática pedagógica para os sujeitos dela construtores, tanto na dimensão psicossocial quanto na cultural, não permite uma compreensão do tempo/espço do fazer educativo como o momento de mediação entre significados socioculturais diferentes, como o espaço de coordenação de diversas concepções e foro de negociação entre indivíduos portadores de diferentes normas, valores e tradições. Assim, o processo de ressignificação e recriação cultural torna-se difuso e inconseqüente. Tais indicadores e a inquietação com a forte presença de conhecimentos reificados, nas práticas educacionais da Educação Infantil e de jovens e adultos (ensino universitário), geraram novos desafios formativos em busca da radicalidade da Educação comprometida com a transformação pessoal, profissional e da sociedade. Faz parte desse processo, também, compreender que a percepção de “si” e o sentido de pertença a um grupo podem se desenvolver de forma harmônica quando se tem a oportunidade de experimentar limites e aberturas, distinções e afinidades, semelhanças e diferenças em uma dinâmica psicológica relacional, cultural, garantida por adultos competentes (FALTERI, 1998).

Mas, qual formação garante isso? Para Cortesão e Stoer (1997), o primeiro passo a ser dado nessa direção implica a assunção de uma postura de investigação-ação; o segundo, a adoção de estratégias metodológicas que se expressem no conceito de professor-investigador.

Entendo, até este momento, que os percursos aqui problematizados indicam algumas dessas possibilidades, trilhadas sob as guias dos princípios filosóficos de Paulo Freire e, por isso, em gestação e ainda insípidas, mas, com o desafio de elaborar fundamentos didático-pedagógicos para o trabalho educativo com crianças pequenas.

CAPÍTULO 6 - SEGUNDO ITINERÁRIO: DA INTENCIONALIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

6.1 Primeiro ato: a construção de pontes como princípio organizador do trabalho formativo

Este texto expressa uma etapa da investigação que empreendi junto ao curso de Pedagogia da UFSC, como atividade de estágio docência do curso de Doutorado em Educação. Esta atividade foi proposta para ocorrer numa seqüência de dois semestres – segundo semestre do ano 2000 e primeiro semestre de 2001 –, visando a acompanhar a mesma turma de discentes nas disciplinas de Organização Escolar I e Organização Escolar II⁵⁰ (Anexo D). É atividade regulamentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC e pode ser realizada sob a orientação do responsável pela disciplina junto ao curso de Pedagogia; no caso, a orientação foi do professor Reinaldo M. Fleuri.

Como Estágio-Docência, contém elementos potenciais para a colaboração entre professor orientador e estagiária-docente. Refiro-me à parceria na elaboração do planejamento e na ação compartilhada – as aulas, propriamente ditas. Houve a possibilidade de integrarmos diversas ações, porque havia interesses comuns de professores que atuavam no mesmo semestre, nas disciplinas de Didática e de Estrutura e Funcionamento do Ensino. A organização de atividades conjuntas foi uma proposta realizada de dois modos distintos: entre as disciplinas do semestre, organizamos a viagem de estudos para conhecer o sistema de ensino do município de Porto Alegre, integrando conhecimentos de diversos contextos disciplinares. Entre as turmas de Organização Escolar I (ofertada simultaneamente à disciplina de Organização Escolar II, no segundo semestre de 2000) e Organização Escolar II, realizamos atividades de seminário após a viagem, cujo objetivo era produzir sínteses em torno dos temas em estudo. Também elaboramos uma página na internet para comunicação entre as discentes, mediada por uma monitora da disciplina.

Meu entendimento era de que a construção de minhas referências em Educação intercultural precisava do contexto da sala de aula, no qual sua dinâmica relacional

⁵⁰ No segundo semestre de 2000, a turma era registrada com o número 387, porque correspondia à terceira fase (ou período) das alunas no curso de Pedagogia; no semestre seguinte, quarta fase, seu número era 487.

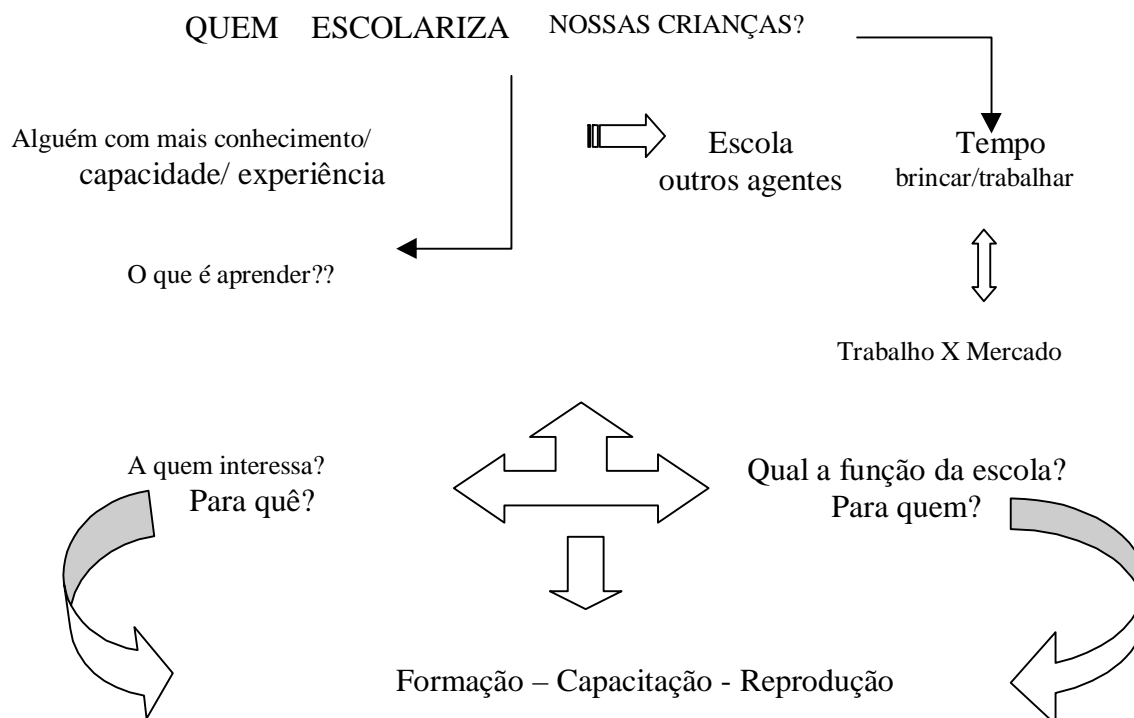
permitiria elaborar e reelaborar a partir da interação entre os significados produzidos pelos contextos diferentes que os sujeitos ali representavam.

Buscamos, com os registros destas programações, comunicar e trazer à discussão elementos de uma vivência em ensino universitário, em formação de professores, cujas proposições se assentavam na coerência entre a aula e os valores, crenças e decisões que os sujeitos envolvidos explicitam ou não.

As atividades foram desencadeadas pelo período de dois semestres, no contexto disciplinar da Organização Escolar, que está na terceira e quarta fases do currículo do curso e empreendida por nós. Suas ementas propõem conhecer a estrutura organizacional da escola e do ensino fundamental; a relação entre os diferentes níveis e modalidades do ensino; o trabalhador em Educação: profissão e gênero, formação, valorização profissional, ambiente e condições de trabalho (Anexo D). Entendo que a Organização Escolar se conecta ao campo da Didática, pois no âmbito da formação de professores é articuladora do trabalho pedagógico. O trabalho era acompanhado de duas fontes de registro diário: um Diário de Bordo de docentes, em que registrávamos os planos de aula e as configurações que as aulas adquiriam; e um Diário de Bordo de discentes, em que eram registrados as percepções e os elementos significativos por elas destacados. Este diário era de responsabilidade de um dos grupos de trabalho, e a cada aula era substituído. Posteriormente, os registros eram lidos – na aula seguinte – e, juntamente com as anotações dos professores, serviam para reorientar o planejamento das atividades.

Para a primeira etapa desse percurso, no segundo semestre de 2000, começamos a partir da pergunta geradora – Quem escolariza minhas crianças? – proposta para levantar temáticas pertinentes à formação de professores; decidimos minha temática central ou “pano-de-fundo”: Qual a função da escola? Educar para quê?

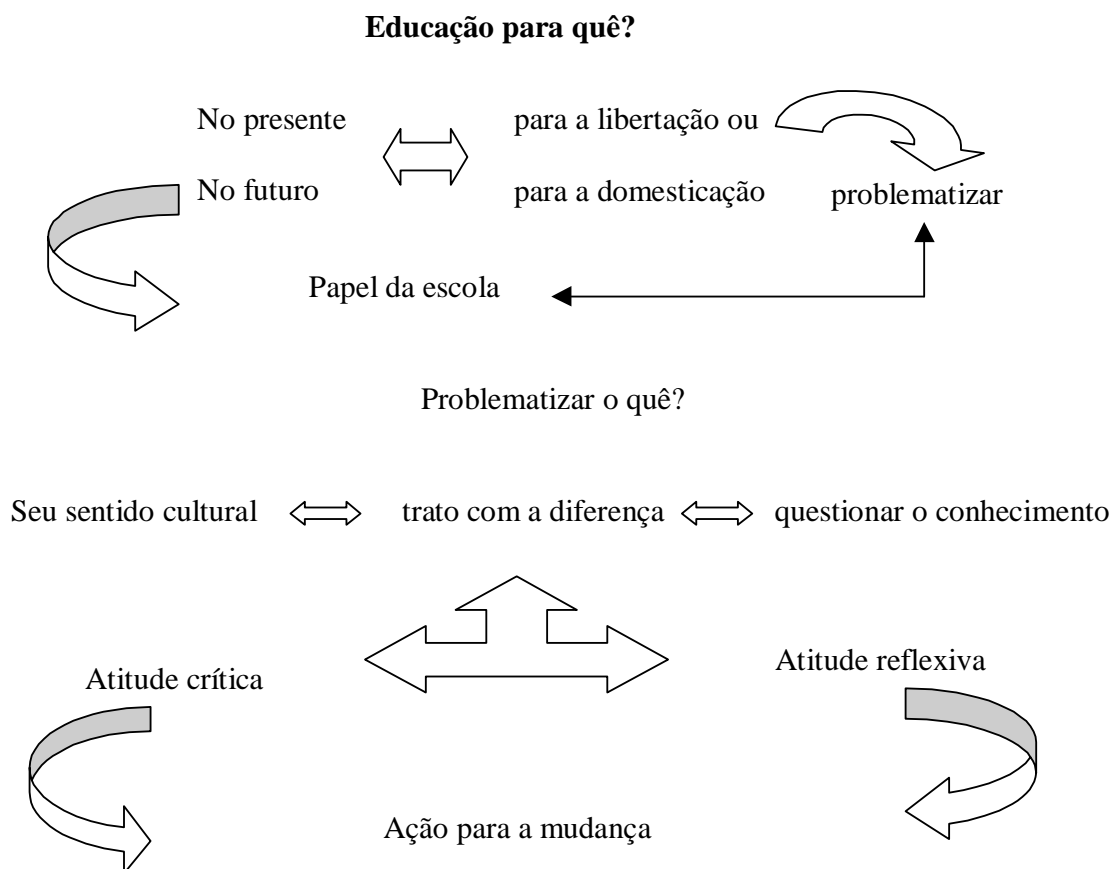
Minha intencionalidade era problematizar a escola e suas relações com o sistema social. Os elementos que compuseram meu programa de trabalho potencializaram diversas relações, entre elas: as relações da instituição escolar com o sistema social e com o modelo de desenvolvimento capitalista; as possibilidades críticas do trabalho educativo para o desenvolvimento profissional das docentes; as tensões entre a perspectiva individual e social num contexto de mudança educacional. Então, meu programa de trabalho assim se apresentou:



Este esquema expressa, assim, as necessidades que o contexto da minha sala de aula foi produzindo nos sujeitos educativos, expondo uma multiplicidade de elementos que compunham o nosso “todo”, que era, ao mesmo tempo, a compreensão das estudantes e minha interpretação dessa compreensão; o registro de partes que interessavam cada uma das pessoas envolvidas e sua união numa proposta de programa, que agora compunha nosso contexto de trabalho. Neste, as relações vinham expressar as diferenças entre seus elementos e alimentar a dinâmica que se gerava a partir da multiplicidade que o produziu.

A partir deste esquema inicial, meu programa foi reorganizado pelos quatro grupos de trabalho da aula, e, a partir de um processo inicial de negociação, ficou estabelecido nas seguintes temáticas:

FIGURA 2-



Este projeto de negociação curricular implica “[...] dar voz ao alunado na eleição e desenvolvimento das oportunidades de aprendizagem na aula” (KEMMIS, 1999, p. 115); repartir a decisão sobre o “como” e o “quê” do programa curricular entre professores e alunas. Também enfatiza minha intenção de que o grupo se constituísse como uma comunidade cuja reflexão incidiria sobre sua própria experiência – formativa – e seus próprios processos de reflexão e de indagação.

Tal vivência pode ser entendida como “negociação curricular”, porque professores e alunas, desde o princípio, estabeleceram quais seriam as temáticas estudadas neste contexto disciplinar, e o tema selecionado demonstrou sua pertinência porque: a) na deliberação da programação, as alunas demonstraram que tinham uma experiência direta sobre o tema; b) já tinham opiniões próprias a seu respeito: “[...] a Educação pra mim tem que ter a mesma função sempre, tem que ser igual na Suíça, na Espanha ou no Brasil!”; c) encontraram maneiras de relacioná-lo consigo mesmas: “[...] a escola

não é mais tão importante assim pro indivíduo...”(Diário de Bordo de docentes, 2000); d) demonstrou potencial gerador por excelência, e por isso deveria sofrer um trato didático-metodológico, isto é, virar tema de investigação e ensino.

Isto significa que a programação curricular, ao mesmo tempo em que se originava do contexto disciplinar da organização escolar, gerou temáticas articuladoras do campo educacional mais amplo, como por exemplo, quando discutimos o poder disciplinar a que a organização da Educação escolar condiciona os sujeitos. Esta temática serviu para compreendermos que *a aula é uma expressão do(s) modelo(s) de formação vivenciado(s) ao longo de sua escolarização*, reforçado, muitas vezes, pelas práticas de ensino universitário, mesmo quando o discurso pedagógico utilizado é o da inovação educacional.

A negociação curricular pode, então, ser utilizada como uma estratégia adequada para a formação de professores como sujeitos capazes de pensar sobre a dinâmica escolar, na medida em que desafia os critérios de seleção e hierarquização dos conteúdos escolares; na medida, também, em que a vivência de um modelo alternativo à estrutura convencional e hierarquizadora da escola potencializa novas bases de pensamento e ação educacional, pois se pode aprender a desafiar aquilo que já nos chega “empacotado” e, principalmente, a agir numa perspectiva menos individual no contexto escolar.

O trabalho educativo, para nós, se desenvolvia como processo de investigação sobre temas e problemas vividos pelo grupo em seu contexto social, o que pressupõe um envolvimento ativo de todos os integrantes do grupo. Entendo ainda, que mesmo sendo um projeto empreendido por dois professores no contexto disciplinar da Organização Escolar, esta iniciativa detinha um potencial formativo por dois ângulos: primeiro, no que se relacionava à formação e ao desenvolvimento de atitudes investigativas no cotidiano da aula; segundo, por seu potencial intercultural decorrente desse olhar mais analítico em relação ao grupo, que era capaz de captar as diferenças, as contradições e as expectativas dos vários sujeitos que o compunham e transformá-las em temáticas de estudo e, enfim, em conhecimento educacional.

O projeto a ser empreendido por nós tinha, então, necessidade de conectar ao campo da formação de professores para a Educação Básica a postura questionadora que a investigação-ação educacional de caráter crítico possibilita, tendo como abordagem a Educação dialógico-problematizadora que, através da eleição de temas geradores, desvela e reconstrói os conteúdos escolares, ressignificando-os. A incorporação da

multidimensionalidade do processo educativo e a organização de contextos relacionais foram, assim, princípios condutores do trabalho educativo, como forma de vivenciarmos uma experiência intercultural na escolaridade formal.

Assim, a necessidade de estabelecer objetivos educativos para o grupo de alunas era potencializadora de auto-reflexões do conhecimento educacional a partir de sua própria experiência, e de processos pessoais e coletivos de reflexão e de indagação. Minhas indagações se localizaram na vivência de procedimentos metodológicos que desencadeassem novas temáticas, porque julgamos necessário explicitar para as alunas (e para nós mesmos) que a aula é um momento de investigação também para elas. Acreditamos que isto estivesse acoplado aos objetivos propostos por esta disciplina, na medida em que explicitasse que os conteúdos escolares eram recortes selecionados de conteúdos culturais transformados em conhecimentos científicos, e que portanto, a proposta de trabalho por nós implementada não poderia divergir dessa compreensão.

Para que a turma 387 se constituísse numa comunidade reflexiva de participantes investigadores, era necessário refletir sobre o que já sabíamos acerca de um tema, decidir sobre que mais gostaríamos de saber em relação a ele mesmo, considerar de que maneiras poderíamos averiguá-lo, pôr em prática planos para chegar a averiguar mais coisas e avaliar o êxito da investigação mediante a reflexão sobre o aprendido. Também, refletirmos conjuntamente acerca das estratégias investigativas na formação de professores.

A “Organização Escolar” poderia, assim, nos proporcionar uma vivência concreta de exercício do poder repartido entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que exemplificaria a elaboração do programa de trabalho a partir das necessidades específicas deste grupo, relacionando-as ao tema central com o objetivo de ampliar a compreensão e os entendimentos, problematizando os conhecimentos prévios sobre o tema e criando um ambiente investigativo (CARR e KEMMIS, 1988).

Como a preocupação era problematizar com as alunas a proposta de programa curricular elaborada a partir da questão geradora “Quem escolariza minhas crianças?”, tornava-se necessário compreender: que o caráter investigativo da proposta estava antes na nossa própria prática, na minha sala de aula. Ou seja, que a perspectiva do trabalho era desenvolver e assumir características de professores-investigadores, conforme discutido anteriormente, a partir desta referência, para que os princípios de ação curricular não fossem desvirtuados pela prática curricular. A investigação que permite aos participantes o conhecimento de suas dificuldades para mudar a prática educativa

precisa estar firmemente conectada com a prática mesma, e este tipo de investigação é denominado Investigação-Ação.

A ação da proposta investigativa está vinculada a nossa ação, e somente ao refletirmos sobre como alguns aspectos de ordem social frustram minhas expectativas de mudanças racionais é que podemos considerar as ações de forma mais geral, isto é, em referência aos processos educativos em geral.

As práticas educativas, os entendimentos e as situações sociais não são fenômenos regidos por leis universais, livres de relações e independentes do investigador/praticante.

Isto significa que a cada observação ou comentário extraído das observações das práticas dos outros, devemos relacioná-la com nossa própria prática, comparando, analisando e sugerindo ações capazes de mudar, primeiro, minha própria prática. Isto é um processo auto-reflexivo, de auto-entendimento e formativo de atitudes críticas, pois está na base da formação pessoal e profissional do professor.

Neste sentido, minha proposta de trabalho assumia uma “[...] perspectiva dialógica à medida que implica trabalhar com a ambigüidade dos sentidos e com a incerteza dos desdobramentos das relações sociais” (FLEURI, registrado em Diário de Bordo, em 21/3/2001). Por isso, não se insere numa visão positivista da Educação, para a qual a realidade se explica por uma relação de causa e efeito entre fenômenos diferentes; tampouco pode ser sustentada por uma visão instrumental da relação entre o teórico e o prático, para a qual o conhecimento é produzido para explicar a realidade e para nela ser aplicado. Também não nos basta o enfoque interpretativo das práticas, dos entendimentos e das situações educativas, explicando-as exclusivamente como expressões das intenções, das perspectivas, dos valores e dos entendimentos dos praticantes, sem que nos preocupemos em ensaiar caminhos com os praticantes. Entendo, antes, que este é um processo colaborativo e participativo, que vai se construindo a partir da união entre a unidade e a multiplicidade, entre o todo e as partes, entre as partes e o todo e as partes entre si (MORIN, 2001).

A questão que se põe também para mim é que, como processo de investigação-ação, ele implica uma seqüência de juízos práticos e ações práticas submetidas a um controle programático, de tal forma a constituir ciclos em espirais, que incorporam as questões geradas no marco auto-reflexivo. E, destas questões, projetos particulares emergem.

De outra forma, minha perspectiva de organização do trabalho escolar – seja como marco de referência para o planejamento aula a aula com este grupo de alunas, seja como marco de referência para o contexto disciplinar da organização escolar – estava assentada na compreensão da aula como guia para a investigação.

O programa não é a realidade. As intenções, os desejos, os pontos de vista dos alunos, tudo isso em um contexto complexo, diverso, cambiante e “problemático”. Daí a necessidade de uma metodologia e de instrumentos que permitam estabelecer vínculos significativos entre a teoria (o modelo), o programa e a prática. A investigação e o tratamento pelos professores de seus problemas práticos ajudam a explicitar crenças e teorias implícitas, e a que estas evoluem (PORLÁN e MARTÍN, 2000, p. 21-2). (Tradução minha).

As aulas, então, explicitavam a reflexão acerca dos elementos da organização escolar que vinham sendo investigados, de tal forma que os planejamentos eram participativos desde a origem, uma vez que as deliberações sobre o quê e o como ensinar se davam a partir das reflexões empreendidas no trato dos problemas em sala de aula analisados.

Isto tinha de estar incorporado no plano das aulas – ou programa de trabalho – como expressão dos vínculos que o grupo fazia entre a teoria, o programa e a prática. Dessa forma, as reflexões passaram a ser, simultaneamente, o guia para o replanejamento das atividades programáticas e os indicadores dos elementos que estavam sendo incorporados pelos participantes. Como guia, nos indicavam que as questões de mudança escolar estão presas ao sistema social. Por um lado, reconhecemos que há uma relação entre as condições em que a escola está inserida, com suas determinações que a prendem à ideologia (modo de ser, de organizar o pensamento dos professores e alunos, os horários a que estão submetidos, as “provas” e “testes” que precisam – ambos – fazer).

Porém, isto indicava, por outro lado, que havia poucas possibilidades, que havia limitações que impedem a escola de mudar, porque o sistema não muda. Nesse sentido, enxergamos aí uma “ilha de irracionalidade”, ou seja, uma forma, uma lógica pouco refletida de prática educacional no qual não se enxergavam alternativas. Elucidar o que isto significa se tornou, de fato, um problema a ser investigado pelos participantes, pois a questão estava se complexificando à medida que novos elementos – advindos da prática escolar e da reflexão sobre esta – se incorporavam ao meu programa de trabalho.

Nova configuração da temática surgiu: “Como podemos desejar a escola, se ela funciona para reproduzir os níveis de dominação e opressão da classe dominante sobre o

povo?” Esta era a minha situação problemática do primeiro ciclo de estudos: “Qual a função da escola? Educar para quê?” O recorte para este primeiro ciclo do meu trabalho se situava na ênfase da ação/prática como forma de articular reflexão e ação, e a possibilidade de transformação social e educativa.

Os elementos indicativos deste recorte temático foram: –a mudança educativa depende de muitos fatores, e o principal deles é o da mudança do sistema social; –a organização do currículo escolar apresenta imposições e formas próprias de cercear o trabalho do professor; –a postura do professor é definidora e pode desencadear ações para a mudança a partir da tomada de consciência; –este não é um processo individual. O planejamento a seguir expressa meu propósito e o seu registro posterior, o seu alcance.

Aula 19/9/2000 – 4º encontro.

Recorte temático: as relações que condicionam (e não determinam) minhas práticas educativas e a possibilidade da possibilidade.

P.I. Pontos de vista: como fazer pra compreender a lógica do outro, da ação do outro?

O.C. Estudo dos textos “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, de Paulo Freire (**Pedagogia da Autonomia**, p. 85-94) e “Investigación-acción y currículo: una nueva perspectiva en la investigación educativa”, de F. Angulo Rasco (p. 39-41).

A.C. Retirar, da discussão desses textos, indicadores para roteiro de observação na prática investigativa. “Quais ações essas reflexões nos exigem agora?”

Tarefas: apontar, em uma lauda, as questões que perpassaram na observação, de forma individual, e entregar dia 2/10/00.

Registro: a problematização indicou a necessidade de compreender o outro para mudar, indicando que a relação entre os diferentes é produtora de contextos educativos, mas não abordou a questão do descentramento do ponto de vista para compreender. O grupo está muito concentrado. [...] os textos escolhidos orientaram a elaboração do roteiro de observação, e ainda (!!!) potencializaram a reflexão sobre a ação como ação para a mudança; a mudança por causa também da minha ação (ou a escola está assim e serve pra reproduzir); é o espaço individual em relação ao social, à situação mais ampla. Além disso, nos parece que estamos saindo de uma lógica simplista, linear, para compreensão a partir de uma lógica complexa, relacional.

A partir desta fase, tornou-se claro para nós que:

os elementos do currículo e da organização escolar são a expressão do seu propósito educativo; os elementos da prática educativa na sala de aula são a expressão de seu propósito escolar.

O trabalho empreendido pelos docentes era, para o grupo de sujeitos ali constituídos, a expressão e o registro de minha caminhada investigativa, pois as auto-reflexões registradas diariamente indicavam questões da prática escolar que re-alimentavam minha temática central e, ao mesmo tempo, desdobravam-se em temáticas secundárias a ela relacionadas. Julgamos que isto foi possível por termos empreendido “focalizações sucessivas” sobre a temática, a partir dos registros em dois diários diferentes do grupo e das sínteses diárias com que concluíamos minhas aulas, de forma escrita ou oral. Nesse sentido, concordamos com Porlán e Martín (2000) quando definem o diário como

[...] um recurso metodológico nucleador de todo esse processo [...] É um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor [e da aluna em formação inicial] sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência (p. 23). (Tradução minha).

A focalização sucessiva sobre um tema permitiu que abordássemos a problemática sem perder as referências ao contexto, pois definimos conjuntamente o recorte da temática em estudo. Isto também nos permitiu focalizar a ação docente vinculada à manutenção ou ao desejo de mudança, fruto de observações de diferentes práticas de ensino escolares em relação com seus objetivos e propósitos curriculares institucionais.

Assim, *a Educação inclusiva e as dificuldades dos professores em “lidar” com as necessidades educativas especiais* um dos temas desdobrados da temática central e compreendidos como necessidade formativa, ou como questão para o diálogo sobre a formação necessária no contexto da Educação inclusiva.

Também a *modalidade de Educação popular numa proposta não-formal e não-governamental com crianças em situação de risco pessoal e social* permitiu que nos perguntássemos acerca das condições dos educadores em trabalhar para potencializar o desenvolvimento dessas crianças. Novamente, conectamos esta discussão à questão geradora principal e destacamos a postura ativa do educador diante das condições de sua profissionalidade.

Outro grupo observava uma *escola pública do centro histórico de Florianópolis*, e apresentava o entendimento de que a formação inicial podia resolver os problemas da prática profissional. Também surgia a perspectiva de, através da crítica à atuação de uma docente observada em aula, propor uma outra forma – a investigação como estratégia para aprender junto com os alunos – para superar aquelas limitações objetivas e subjetivas da situação, cujo autoritarismo era sua marca.

A problematização que as alunas fizeram após uma sessão de observação na escola em posterior encontro na universidade indicou alguns elementos de suas reflexões e aprendizagens por elas registradas: “Se não existe liberdade de expressão, como pode surgir o sujeito ativo? (autoritarismo). Como a criança pode se desenvolver em um ambiente repressivo? (organização física). Que tipo de interação é ali possibilitada?” Um segundo questionamento refere-se à formação profissional: “[...] se o objetivo do professor é formar um cidadão crítico, porque sua reação a uma crítica é anulá-la? Não houve aproveitamento das idéias dos alunos” (registro da problematização do trabalho de campo em equipe: Suedy, Elaine, Nina Rosa, Alessandra, Shirley e Daniele, em 3/10/00).

A pergunta que nos fazíamos naquele momento era se aquilo que para alguns é a limitação objetiva (por exemplo, as regras da instituição que impedem esta ou aquela linha de ação) não pode ser, para outros, limitação subjetiva (não pensar em adotar uma linha de ação que contrarie as regras institucionais). Ou seja, a perspectiva dos investigadores educacionais críticos implica uma forma de pensar e agir (CARR e KEMMIS, 1988).

Estes exemplos nos deram boas indicações para a continuidade do trabalho, pois as discentes fizeram um esforço pessoal para se colocarem no lugar da outra, da profissional observada, e, também, demonstrando a adequação do desafio colocado quando exigia posicionamento pessoal diante da situação. Também expressaram a intencionalidade da condução do processo educativo localizada na formação do professor para a transformação. Ou seja, as ações educativas empreendidas nos espaços escolares relacionavam-se e deviam estar orientadas explicitamente com a possibilidade, com a necessidade de transformar a realidade ou as situações sociais que produzem as opressões sobre os seres humanos. Isto também deixa claro que a reflexão ou a auto-reflexão, apenas, não produziam a transformação, mas sem ela não fazemos nenhuma ação coordenada que gere a mudança social e educativa.

O final de um ciclo no trabalho educativo se vislumbra quando percebemos que as ações estratégicas desencadeadas nos levam a produzir um entendimento distinto daquele inicialmente disponível. Dito de outra forma, quando a problemática estudada pelos grupos de alunas – de acordo com o recorte que fizemos em aula através da negociação curricular – apresentou um padrão distinto de práticas e entendimentos. O próximo desafio era, então, detectar os entendimentos e elementos que permaneceram – que são contínuos, e quais os que se modificam – que eram descontínuos, e promover um novo ciclo do trabalho educativo. Novamente, os registros das auto-reflexões dos participantes eram abordados como desafios em que se expunham as dificuldades, limitações e possibilidades a serem novamente tematizadas e transformadas em desafios formativos.

Seguindo a dinâmica das focalizações sucessivas, a investigação das próprias práticas pôde produzir novos e mais elaborados entendimentos que, sucessivamente, gerariam novos desafios, encadeando a programação curricular numa sequência intencional de estudos, que buscam identificar quais ações podiam encaminhar a superação dos aspectos limitantes.

Espero ter deixado claro, a esta altura do trabalho, que minha perspectiva não estava tanto em “agregar” conhecimentos novos sobre a organização escolar, mas ativar determinadas habilidades e estratégias para que os participantes pudessem “aprender” a conhecer, a identificar problemas, a discernir as limitações que impediam a mudança educativa e social. Através da vivência de estratégias didáticas organizadoras das aulas, era preciso proporcionar uma vivência coerente com a perspectiva crítica educacional, potencializando a reelaboração do conhecimento educacional a partir da reelaboração de meus entendimentos e da projeção de minhas ações. Além disso, tornar explícito para o grupo de participantes que minha perspectiva de trabalho escolar contemplava problemas que advinham das situações educativas concretas, problemas que não eram apenas acadêmicos, e mereciam tratamento investigativo.

6.2 Segundo Ato: Organização Escolar II e a ambivalência da negociação curricular

Por compreendermos que havia potencialidades ainda a serem desenvolvidas com este grupo, nos propusemos a desencadear um novo ciclo de trabalho formativo no contexto da Organização Escolar.

No início desse segundo semestre de trabalho com a mesma turma de alunas do semestre anterior, agora turma 487, lançamos a proposta de elaborar o planejamento levantando os temas geradores do grupo. Entretanto, as questões e os temas que emergiam nos dois primeiros encontros pareciam pouco consistentes, pouco ligados à vivência e aos questionamentos reais das alunas. E, ao iniciarmos este trabalho, agora com a presença de Zenilda, minha monitora, nos deparamos com uma certa resistência voltada para questionar alguns dos instrumentos propostos por nós como: atividades de dinamização das aulas – a cada encontro, um grupo de discentes seria responsável; registro em diário; controle de frequência; avaliação diária, etc. Várias alunas – representando um sentimento da turma – questionaram seu significado, alegando um caráter rotineiro, repetitivo e desvinculado da atividade Didática.

Para nós (vamos chamar-nos de coordenadores institucionais: professor, estagiária e monitora), as estratégias de registro e avaliação eram importantes como instrumentos de sustentação e articulação participante das atividades Didáticas, potencializando, também, níveis sucessivamente mais autônomos da turma.

No entanto, esta turma resistia tacitamente (expressando seu dissenso através de inúmeras expressões corporais, questionamentos pontuais e várias formas de “apatia”). Tais formas de resistência produziam um enorme desconforto entre as alunas e os coordenadores. Estes, a partir de seu ponto de vista pedagógico, poderiam interpretar tais comportamentos como um “descompromisso” com o trabalho proposto, que se pretendia dialógico e cooperativo. Uma atitude, porém, paradoxal, uma vez que estava sendo assumida particularmente pelas alunas e grupos que na fase anterior tinham sido as mais ativas e participantes.

O que teria acontecido? Teria a experiência de avaliação feita no último dia do semestre anterior provocado uma decepção, uma ruptura de sentido do trabalho pedagógico? De fato, tentamos “codificar” em termos numéricos a avaliação realizada pelas pessoas e pelos grupos a respeito de seus respectivos processos educativos. Teria tal procedimento criado um campo comparativo, normalizante e classificatório, e portanto de sujeição das subjetividades individuais? Campo este contraditório em relação à proposta de Educação dialógica e problematizadora?

Por mais que pudéssemos buscar explicações ou propor estratégias para a elaboração da resistência (que se opunha ao sentido alienante de minhas propostas e ao mesmo tempo o produzia e o sustentava), só foi possível enfrentar o problema no

momento em que uma das alunas expôs sua opinião a respeito de algumas estratégias propostas, opinião esta compartilhada por uma maioria silenciosa da turma.

Abrimos o espaço para a discussão. Analisamos os vários argumentos. Reconhecemos que as estratégias propostas, de fato, não estavam fazendo sentido para a maioria daquele grupo. Não insistimos em manter as estratégias (dinâmicas de grupo, diários, controle de frequência, avaliação diária, etc), mas expusemos a minha intencionalidade. Não insistimos naquelas estratégias específicas, mas convidamos todas a elaborar outras estratégias de sustentação e controle participante das atividades Didáticas. Isto gerou um certo relaxamento das tensões e uma certa abertura para discutir os sentidos de cada uma das atividades que estávamos propondo para constituir a programação do semestre. Cada uma das atividades (viagem de estudos, seminários entre turmas, construção de home page, atividades de pesquisa – inclusive na internet – e de exposição, temáticas a serem focalizadas) foi discutida e negociada em seu sentido geral e em sua viabilidade. Da negociação resultou, enfim, um esboço de programação em torno do qual pareceu ter se construído um relativo consenso. Arquimedes afirmava: “Dê-me um ponto de apoio, e moverei o universo!” Poderia ser esta negociação o meu ponto de apoio para transformar a relação de antagonismos (negação recíproca) entre as posições de alunas e de professores na qual tínhamos caído?

A mudança da relação pedagógica implica não apenas mudanças de estratégias e métodos pedagógicos, mas sobretudo no desenvolvimento de concepções, lógicas e perspectivas epistemológicas (o aprender a...) com base nas quais possamos compreender e orientar (...a aprender) minhas práticas educativas. Além disso, é a expressão concreta de nossa prática discursiva.

Na perspectiva da lógica formal (MARITAIN, 1980), a da “não-contradição”, uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista. A afirmação de uma posição implica a negação de seu oposto. Se uma afirmação é verdadeira, sua negação é necessariamente falsa. Nesta perspectiva, a relação educador-educando é interpretada como uma relação de oposição: o professor (o mestre, o “lente” que ilumina a realidade a ser conhecida) instrui o aluno (“a-lumine”: aquele que não tem luz e, portanto, é incapaz de iluminar a realidade a ser vista). Um detém o conhecimento e, portanto, tem a possibilidade de transmitir o conhecimento àqueles que não têm. E o a-luno, quando se tornar, por sua vez, iluminado, poderá iluminar o caminho para outros a-lunos. Mas dificilmente poderá ensinar seus mestres em seus campos de competência, porque se considera que aquele que já sabe não precisa aprender. O mestre não pode

(segundo a lógica formal) saber e não saber ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista.

Na perspectiva da lógica dialética (LÉFÉBVRE, 1975), a da “contradição”, todas as “coisas” se constituem na relação de inclusão-exclusão, identidade e diferença, afirmação-negação entre opostos: uma afirmação implica simultaneamente a sua negação, o que determina o movimento e o processo de mudança em três “momentos” paradigmáticos, quais sejam afirmação – negação – negação da negação. Ou, em outros termos, tese – antítese – síntese. O terceiro momento (a negação da negação, ou da síntese) implica a “superação” dos momentos anteriores, recuperando em uma dimensão “superior” (de superação) os elementos (afirmados-negados) dos momentos precedentes. E a síntese constitui por si uma nova tese, frente à qual se configura uma nova antítese, constituindo uma relação que tensiona para nova síntese.

Nesta perspectiva dialógica (MORIN, 2000), poderíamos entender a relação educador-educando como a do mestre que, a partir de seus conhecimentos (tese), determina para os discípulos a direção do processo de aprendizagem de conhecimento que eles ainda não detêm (antítese). No confronto entre o saber do mestre e o correspondente não-saber dos discípulos, o mestre é provocado a explicitar e elaborar melhor seu conhecimento, e o discípulo, a reconfigurar sua compreensão na medida em que adquire novos conhecimentos. Os entendimentos comuns (sínteses) resultantes desta relação se configuram como novas teses que, problematizadas diante de antíteses, tendem à busca de novas sínteses. No evento ocorrido, o esboço da programação, elaborado no diálogo entre professores e alunas, pode ser entendido como uma síntese (provisória) entre a tese (a proposta dos professores) e a antítese (a resistência das alunas).

No caso da formulação da programação Didática com a turma de Pedagogia, o esboço do plano de trabalho pode ser interpretado como instrumento de negociação entre sujeitos, como um evento discursivo que viabilizava seus interesses e suas concepções, que permaneceram irreduzíveis uns aos outros. As intenções, as opções, as expressões e ações pessoais e interativas, ao se entretecerem nas construções simbólicas, criam tramas e padrões de significados que tornam possível a constituição das subjetividades e a articulação entre elas. Articulação entre sujeitos que pode configurar ambivalentemente processos de subjetivação (emancipação) e de sujeição (submissão).

Assumir uma perspectiva dialógica implica trabalhar com a ambigüidade dos sentidos e com a incerteza dos desdobramentos das relações sociais. Implica, sobretudo, e assumir, na relação dialógica, que a subjetivação se produz em territórios existenciais que se encontram em permanente processo de construção e desconstrução, a partir das afetações que os abalam, alteram, desfazem e obrigam os campos subjetivos a se comporem novamente. A esta condição dos territórios existenciais Nietzsche (apud FARINA, 1999), chamou de tragédia: o paradoxo do qual se faz uma existência, a condição dos estados de metamorfose de um campo subjetivo. Há momentos, nos processos de subjetivação, em que os processos de constituição e desfazimento de territórios ocorrem com maior intensidade, gerando um estado de criação, um estado de arte. O estado de criação constitui territórios existenciais que produzem singularidade com as intensidades que os acometem, elaborando novos modos de entender e de expressar o real. Pressupõe que uma subjetividade se torne mais disponível a suportar o desmoronamento de seus territórios, aceitando o mal-estar da falência e, ao mesmo tempo, transformando as intensidades que os desfazem na própria matéria para a invenção de novos territórios cognitivos e sensíveis.

O campo híbrido do encontro e confronto “dialógico” entre diferentes territórios subjetivos constitui um contexto trágico por excelência, uma vez que produz afetações recíprocas que desestabilizam e desafiam os campos subjetivos e os obrigam a se reconstituírem novamente. Neste sentido, pode favorecer a emergência de “estados de criação” na medida em que os sujeitos envolvidos conseguem construir contextos que tornam possível elaborar os riscos e o mal-estar da desestabilização e, ao mesmo tempo, transformá-la em matéria-prima para a produção de novos conhecimentos.

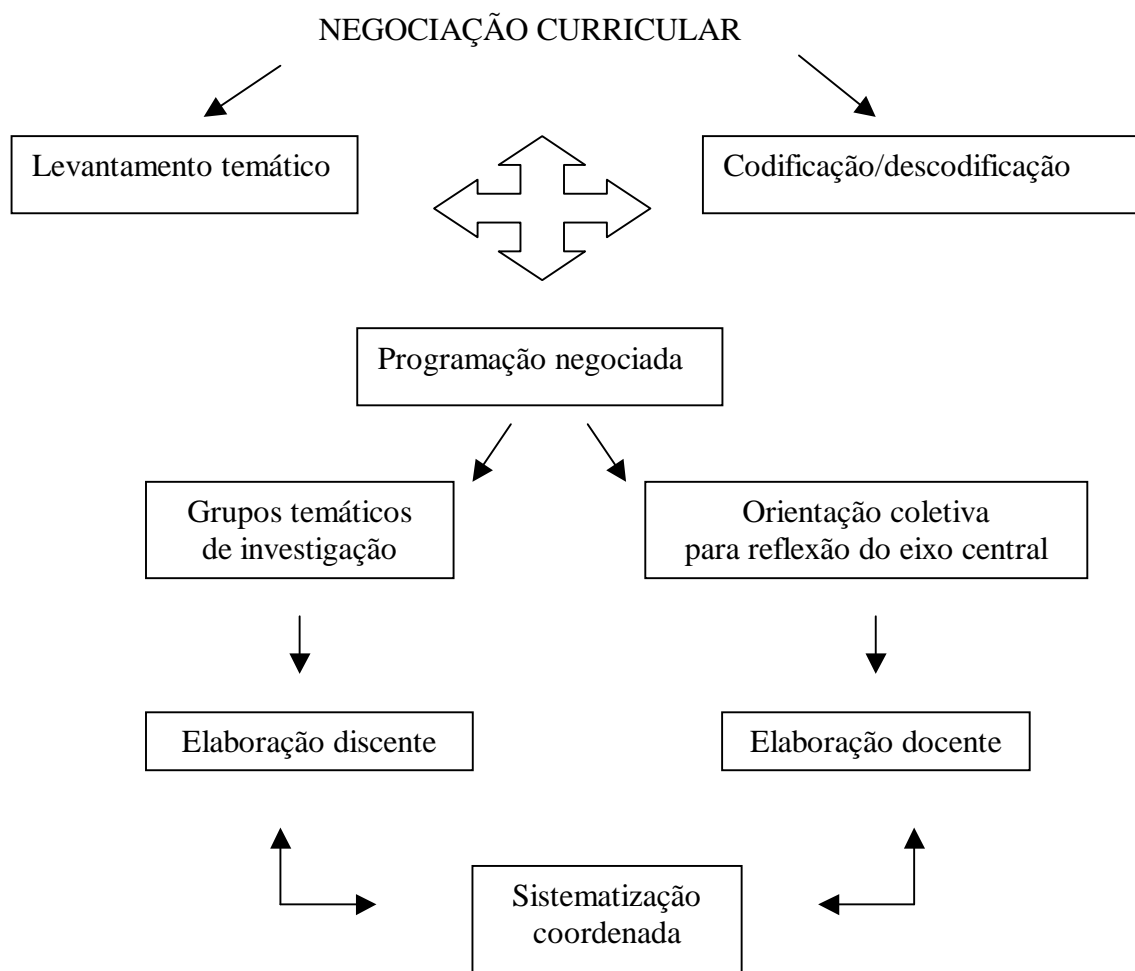
Com base nesses entendimentos, pudemos perceber que a desconfiança inicial das educandas, posteriormente transformada em resistência à deliberação coletiva da programação curricular, tinha um argumento central que a sustentava: “[...] por que perguntar para nós acerca do programa; se somos “alienadas” pelo meu próprio sistema de ensino?” (Ticiane). Isto indica que a consciência de que o sistema educacional conforma suas/minhas mentes estava mais do que presente; entretanto, ainda não se vislumbravam as estratégias de ação possíveis para a construção da mudança daqueles elementos “limite”, seja porque estavam situados nas suas relações imediatas e, por isso, não se percebiam modos de superá-los, seja porque estavam nas relações com o sistema social mais amplo, e portanto, “fora de seu alcance.”

Ou seja, na organização das minhas aulas, os elementos presentes como ações estratégicas orientadas e coordenadas para a superação do modelo bancário de Educação não apareciam como pontes que são, localizadas no entre-lugar do ser e não ser ao mesmo tempo. Eram, simultaneamente, caminho e chegada: caminho, porque nos davam indicativos de trajetos, pontos a serem observados; chegada, porque expressava um modo de ser e fazer a Educação.

Mesmo assim, por entendermos que a aprendizagem, para ser significativa e relevante, tem de desestabilizar suas convicções e os territórios nos quais estão subjetivamente firmadas, avançamos em direção à criação de contextos relacionais capazes de acolher os diferentes interesses e necessidades de saberes. Ou seja, avançamos na busca da negociação de sentidos e de significados das minhas práticas educativas, configuradas no contexto da formação de professores para a Educação básica e no interior do contexto disciplinar da Organização Escolar.

Uma seqüência programada para o trabalho negociado então previa: organização de grupos temáticos de investigação – apontando formas de averiguação; planos para aprofundamento do estudo e avaliação do êxito de suas investigações mediante a reflexão sobre o que haviam aprendido, comparando-o com seus objetivos e planos iniciais (KEMMIS, 1999); e aprofundamento nos argumentos críticos centrais para a compreensão do *currículo escolar* como organizador da Educação escolar.

FIGURA 3



Este esquema expressa o movimento que a programação do semestre assumiu após a etapa inicial – investigação temática e codificação/decodificação. A negociação curricular desencadeou um processo de investigação temática, que ofereceu vários temas que podiam ser transformados em objeto de estudo no contexto disciplinar da Organização Escolar. Foram selecionados os temas que, mediante o processo de codificação/decodificação, transformaram-se em temáticas de estudo. A partir deste momento, a programação curricular foi construída como resultado de sucessivas negociações e decisões coletivas, e as temáticas selecionadas passaram a ser estudadas profundamente pelos grupos de estudantes como investigação a ser implementada. Apresentado ao grupo, o tema principal foi preenchido, ou “recheado” pelos percursos que, individual e coletivamente, eram percorridos, e elaborados. Estes momentos foram acompanhados pela orientação docente, com o intuito de estabelecer as relações com o eixo central do contexto disciplinar. A dinâmica relacional tem a função de repartir as decisões e coordenar as diferentes fases de sistematização desse processo. Está baseada em constantes movimentos entre as diferenças de lógicas e entre os diferentes significados que os sujeitos vão atribuindo nos contextos que são construídos. Os temas surgidos desse processo foram os seguintes: (1) quais são os interesses na definição da política educacional para o currículo da Educação básica no Brasil?; (2) a escola precisa ser a escola do meu tempo; (3) a escola ainda é necessária e pode, inclusive, propor mudanças em nível mais amplo; (4) a aula tem que ser de interesse do aluno; (5) a Educação que temos é a Educação de interesse dos grupos políticos dominantes que conduzem o País.

Temos, com esta configuração, diferentes padrões de significação/sentido convivendo num mesmo contexto relacional, o que estabelece uma ambivalência possível de integrá-los em uma unidade que não os anula. E, ainda, torna possível a articulação de uma rede de conhecimentos e informações não redutíveis entre si, e por isso, capazes de expressar a dimensão multidimensional da Educação intercultural.

Um aspecto a destacar é que, nesse processo, no qual o planejamento vai se configurando a partir e para a solução de problemas colocados pela negociação de sentidos, interesses e lógicas explicativas, é preciso haver a aceitação de que o outro com quem se negocia seja ativo no diálogo. Ou seja, que expresse seus entendimentos e concepções acerca do tema do diálogo; estabeleça os limites e os princípios para negociar e justifique seus enunciados, argumentando para construir o entendimento que é o tecido interdependente que a lógica complexa implica.

As bases para este entendimento, portanto, estão localizadas no diálogo em torno dos temas que advêm, em meu caso, da negociação. Também pudemos expor minha lógica de elaboração da aula e sua conseqüente estruturação curricular, vivenciada através da elaboração participativa e compartilhada da programação, entendida como um artefato da mediação de negociação de sentidos.

A expressão das preocupações temáticas a respeito da Educação popular massiva – tema de estudo e pesquisa de um dos grupos da aula – desencadeou questionamentos extensivos ao restante dos grupos: a institucionalização da Educação responde à necessidade de reproduzir a sociedade, mas, nesse processo, reproduz também algumas relações sociais injustas. “Como podemos fazer frente a esta situação – nós, professoras/es – que estamos por atender à demanda social majoritária de caminhar para uma sociedade mais igualitária e justa?” (BALLENILLA, 1999, p. 16).

Voltamos a situar a discussão em torno da coerência de modelos e estratégias vivenciados nas dinâmicas das aulas, que se situam numa perspectiva alternativa de aula para a formação profissional docente. Referimo-nos, por exemplo, à ênfase nos trabalhos em grupo, em que as discentes precisam discutir entre si; a ênfase na colocação e na exposição final para o grupo da classe, no qual se explicam aos companheiros os resultados da investigação de cada grupo e se estabelecem alguns consensos, são construídos a partir das questões de cada grupo. Neste momento, a presença dos coordenadores assume posição estratégica, pois é a hora da organização das idéias em disputa, e sua sistematização, de tal forma que contemplem o maior Grau de complexidade, profundidade, coerência argumentativa e linguagem mais precisa. Neste momento, pudemos exercitar a tessitura conjunta do meu “pano de fundo” – o próprio modelo didático vivenciado – a partir da negociação dos sentidos que os sujeitos iam constituindo nessa dinâmica relacional em que a aula se transformou. A aula e o conhecimento ali produzidos iam adquirindo contornos cada vez mais complexos e produzindo, novamente, uma multiplicidade de sentidos.

Entretanto, o caráter ativo e participativo dessa proposta de trabalho encontrou algumas resistências, as quais entendo como um modelo fortemente constituído na subjetividade do “ser professora”, construída ao longo das vivências escolares e sociais das acadêmicas. É como se, ao trabalharmos neste outro “modelo didático”, puséssemos em questão suas concepções implícitas do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, não conseguíssemos “provar” que este é um “modelo didático” coerente com minhas concepções de conhecimento e de aprendizagem e, por conseguinte, de Educação.

Enquanto entenderem o conhecimento como “[...] um conjunto cumulativo de verdades que estão aí, que o professor conhece e que deve comunicar aos alunos [...]” (BALLENILLA, 1999, p. 29), estarão a desejar de nós – professores – aulas expositivas sobre determinados temas. Meu desafio é também, então, desacomodar esse modelo didático sedimentado ao longo das vivências escolares e transformar essa via de mão única em processos relacionais de várias vias, criando e fazendo emergir o conflito sustentável.

Nossa programação foi desencadeada nesta direção, promovendo estudos de perspectivas teóricas que davam conta dessa intencionalidade formativa da organização escolar e das ações estratégicas como expressão do currículo, através da seguinte questão geradora (para dois encontros: 3 e 17/4/2001): “O que a prática do ensino tem a ver com a função cultural da escola?” A partir da compreensão de quais os elementos se articulam em torno do currículo como expressão da prática educativa, os grupos relacionaram – em sínteses – os aspectos dessa compreensão que estavam sendo elaborados ou ampliados a partir do estudo.

O trabalho foi realizado com afincamento e dedicação à compreensão das idéias explicativas, como currículo processual e as dimensões oficial, oculta e explícita do currículo. Além disso, estabeleceram relações destes conceitos com suas vivências, como por exemplo, nas escolas onde trabalhavam, na elaboração e na relação com o projeto político-pedagógico, na relação do seu curso de Pedagogia com a universidade.

A partir do estudo e da posterior discussão em plenária, concluímos que o currículo só pode ser conhecido ou estudado na prática, isto é, levando em conta os contextos nos quais acontece: o didático (a aula propriamente dita, com seus conteúdos); o psicossocial; o organizativo, o sistema educativo e o contexto mais amplo. Ou seja, ele não pode ser conhecido através, apenas, do discurso que sobre ele fazemos. Esta foi a idéia-força presente: há um deslocamento da teoria em relação à prática, como se a realidade nunca fosse explicada com uma ou várias teorias adequadas, e como se estas tivessem de ser o seu reflexo fiel. Um dos grupos, a propósito, concluiu que “[...] para conhecer a realidade é preciso ir além do discurso que se elabora sobre a mesma” (Valquiria, Zoleima, Sirlene, Elaine P.), já indicando que a teoria – como lógica explicativa e argumentativa – sempre se relaciona a questões postas pela realidade na qual estamos imersos, sem necessariamente ser aquela necessidade imediata, aplicativa ou pragmática da realidade. Destas observações realizadas pelas

estudantes, podemos depreender certa complexidade se apresentando em suas narrativas, como que num esforço de pensar sem nunca fechar os conceitos – currículo e realidade; a produzir articulações entre o que antes estava dividido – discurso e significado do discurso. Estes elementos podem ser entendidos como potenciais para a utilização do pensamento complexo, já que também, e sobretudo, admitem que o observador é condicionado pelo contexto que observa e, simultaneamente, a observação modifica e interfere no observado (MORIN, 1995).

E a questão da observação é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado, e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas cerradas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido. É a tensão na direção do saber total, e ao mesmo tempo a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, “a totalidade é a não-verdade”. “A totalidade é ao mesmo tempo verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente” (MORIN, 1995, p. 59-60).

Uma outra idéia destacada está expressa na proposição do grupo ocupado com a Educação popular: “[...] o currículo deve abranger o desenvolvimento econômico e social” (Ticiane, Cristiani, Maristela, Maria Aparecida e Elaine M.), o que demonstra a conexão que fazem do currículo expressando a dimensão social mais ampla, e a inegável vinculação da Educação às opções políticas, ideológicas e econômicas. Isto, em minha compreensão, sugere que o espaço universitário, como espaço formativo, tem a potencialidade de promover mudanças para além da compreensão – no sistema de pensamento e idéias –, mas pode, principalmente, questionar a prática educativa e, através das relações que cada pessoa estabelece entre o conceito – a teoria formulada – e sua experiência – a prática vivenciada –, fazer avançar na busca da coerência entre o discurso e a ação.

Esta mesma afirmação, entretanto, foi problematizada por aquela que a antecedeu, pois o grupo chamou a atenção para a necessidade de que, para conhecer a realidade, o discurso sobre ela não é suficiente. Este diálogo expressa, do ponto de vista da minha proposição didática de negociação, a interdependência na tessitura da realidade (prática educativa escolar) composta pelos elementos diferentes que são inseparáveis: unidade e multiplicidade como elementos constitutivos do todo. A diferença, aqui no nível contextual, está dada pelos contextos por ela produzidos e que a

produziram, não como conteúdo a ser aprendido, mas nos significados que adquirem nos contextos.

Nesse sentido, a proposição de Sacristán (1999) sobre o currículo como um campo de unificação entre pensamento e ação, no qual projetamos ideais, utopias, ideologias e valores, é um instrumento adequado para a compreensão da aula como espaço de investigação curricular, da própria formação e da concretização da função da escola.

Essa sistematização acerca das elaborações discentes ocorridas nas aulas é expressa na elaboração docente que sintetiza meu percurso e minha intenção: o trabalho de organizar, sistematizar e refletir sobre a prática do ensino não está desconectado da minha intencionalidade, e as aulas são a conexão desses campos. Intencionalidade é, então, princípio de procedimento e campo de negociação; é o todo no qual se encontram lógicas diferentes – dos significados tecidos nos diferentes contextos que as pessoas expressam e do próprio conhecimento, que é teórico e prático, didático e meta-didático (ANGULO, 1990).

Esta compreensão vem se colocar como possibilidade de relações, “simultaneamente complementares e contraditórias” (MORIN, 1995, p. 59), tensionando conceitos que se combatem reciprocamente; “[...] vem colocar uma necessidade de desenvolver a lógica da conexão, através do esforço para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras” (MORIN, 1995, p. 60). Por isso mesmo (por esta ambivalência), este campo de tensão fecunda a elaboração do novo.

Por isso, os registros dos encontros e as reflexões que deles decorrem são importantes instrumentos para a elaboração e reelaboração dos planejamentos educativos e, principalmente, para realização da investigação como princípio educativo válido para o currículo, para a formação e para a função da escola.

Mesmo sem termos precisão do alcance da compreensão das discentes acerca do modelo alternativo de aula numa prática educativa futura, alguns indicadores positivos dessa dinâmica começaram a ser detectados, quais sejam: a retomada da participação ativa na condução dos debates em plenária; a frequência sempre elevada às aulas; um elevado grau de construção social do conhecimento na aula; a elaboração do universo conceitual acerca dos temas do currículo, expressa na formalização dos conhecimentos implicados no problema. A esta conjunção de elementos podemos interpor a relação

educativa como criação de contextos propiciada pela função mediadora, expressa pelas condutas didático-pedagógicas por nós propostas.

À medida que meus encontros alimentavam os processos educativos que ali se desenvolviam, as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (suas referências culturais, históricas, de grupamentos sociais...) eram ativadas, e desencadeavam a elaboração e a circulação de informações e de significados, “[...] versões codificadas das diferenças e das transformações [...]”, articuladas em diferentes níveis de organização (FLEURI, 2003, p. 29).

Nessa perspectiva de Educação, como “[...] um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (FLEURI, 2003, p. 31), a contribuição da intercultura possibilita concebermos a Educação como processo formativo no qual ocorre aprendizagem de informações, valores e conceitos, mas sobretudo dos contextos, uma relação, como já nos antecipava Paulo Freire (1998, p. 32), em que “[...] as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas pessoas em relação”.

Podemos, ainda, considerar acertada a escolha das estratégias na condução da programação adequada para as necessidades da turma, visto que a agência humana, na análise das discentes, estava reduzida a um individualismo, cerceada por um determinismo estrutural que amarra e restringe a possibilidade de mudança, ou seja, as relações sociais impedem que os sujeitos produzam inovações, e porque nada é inovado, o sistema social mais amplo permanece intacto às necessidades humanas. Deste modo, as condições objetivas determinam as condições subjetivas, que são pautadas pelas regras e condicionantes externos.

Falamos, especificamente, a respeito da atividade de estudos realizada na Escola Cidadã, de Porto Alegre – RS. Tal iniciativa, programada em conjunto com outras duas turmas da Pedagogia e uma equipe de seis professores, teve muitos méritos para esta temática: primeiro, possibilitou o encontro com uma realidade possível da Educação popular de qualidade; depois, percebemos que as formas como o sistema municipal de ensino se organiza expressam a preocupação e o comprometimento com a viabilidade da Educação do povo; também, o professor é sujeito intelectualmente formador da proposta, e não apenas executor, ao mesmo tempo em que é desafiado a avançar em sua

formação para propor novas soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Pudemos, por fim, também perceber, conforme indica a síntese de uma educanda (Elaine Pinheiro), que às propostas educativas escolares correspondem interesses políticos definidos por concepção de sociedade, de pessoa e de desenvolvimento humano e social, o que torna claro “[...] o meu papel como educadores [...]” (Diário de Campo, 14/5/2001), e o quanto estas práticas educativas se vinculam à política.

Entendo, após um certo distanciamento de tal vivência, o quanto nos foi interessante no sentido de promover deslocamentos de meus próprios pontos de vista acerca da Educação popular e da organização escolar. Indicamos, a este respeito, que estes movimentos de deslocamentos ocorreram não apenas no sentido físico-espacial, saindo de um município em direção a outro, mas sobretudo ocorreu um deslocamento teórico-epistemológico, em várias direções, do grupo de pessoas que se reconhecia naquela realidade. Os sentidos atribuídos a estes “encontros” e “desencontros” foram gerados pelas ausências e presenças, simultaneamente, das experiências anteriores que integram os modos de entender e sentir esta outra realidade; isto é, a alternância de contextos em que os significados das referências pessoais (de compreensão lógica, de entendimento ético-político) são exigidos para outras situações não apenas questionais tais mecanismos, como também cria novos sentidos. Isto ocorre num entre-lugar, no qual os novos significados são gestados e, eles próprios, são agora entretecidos no novo e no velho, no permanente e fixo, e no fluido e no mutante.

Também a organização de minhas aulas desencadeou processos reflexivos a respeito das questões da escola como locus de realização entre sociedade e indivíduo, e objetividade e subjetividade, pois a vivência de uma outra situação desestabilizou a lógica determinista e pessimista com que muitas alunas tratavam a situação educativa de referência (escolas públicas da rede municipal local). E, principalmente, vinculou a necessidade da mudança da realidade social à necessidade de mudança do pensamento das pessoas, a qual precisa de ações coerentes com este novo pensamento (ações estratégicas).

Mas quais seriam os limites da formação universitária? Quando encerramos ou congelamos minhas perspectivas educacionais numa programação curricular desvinculada de uma problemática real, reproduzimos a dicotomia entre teoria e prática; minhas aulas, por isso, têm de ser a expressão de uma práxis educativa que vincule a necessidade de conhecer mais para se fazer melhor e “ser mais”.

Isto se refere ao que Porlán e Martín (2000) expressam como uma proposta de “[...] confrontação entre o que se diz que é valioso aprender e o que efetivamente se faz na prática” (p. 35). Por isso, podemos indagar se o sentido de minhas aulas, ao expor o conflito entre diferentes contextos, expressa esta coerência acima posta. Ainda penso que ficou mais claro que a organização escolar pode ser problematizada: da perspectiva das educandas, quando questionam os modos, as formas, as lógicas que são instituídas, desde fora, que esvaziam a função docente nas escolas, e quando, no espaço universitário, identificam que este é, também, a expressão de uma organização escolar, e pode ser problematizada e tornar-se objeto de minha investigação, converter-se em um problema. Ou seja, ao identificar que as formas que o ensino universitário apresenta são, também, expressão de intenções, de entendimentos acerca da Educação e da sociedade, devem-se desafiar não só esses modos de expressão, mas também a sua concreticidade, sua dinâmica de organização.

Nesse sentido, um novo desafio se pôs para nós: como desencadear este processo com minhas estudantes de Pedagogia, sendo elas, em sua maioria, professoras da rede escolar do Ensino Fundamental e da Educação Infantil?

Minha função, então, como inovadora crítica, é chamar a atenção sobre minha implicação ativa na formação insuficiente ou precária das educandas e fazer perceber que muitas das limitações detectadas nos alunos decorrem de limitações em minhas ações da prática educativa; ou seja, conectar o resultado insatisfatório do sistema escolar com minhas ações concretas.

A investigação desencadeada a partir da viagem de estudos ao sistema municipal de ensino de Porto Alegre, potencializou a percepção de problemas que antes eram percebidos como fatos naturais, como por exemplo, o fato de os professores terem de “participar” de propostas educativas para as quais não foram chamados a discutir seus fundamentos, suas concepções, restando-lhes o papel de bons executores; o baixo prestígio profissional expresso por baixos salários; a falta de perspectiva de desenvolvimento profissional e as atitudes passivas, pouco críticas tão comuns no dia-a-dia do trabalho escolar; a hierarquização das funções exercidas na escola, separando os que planejam, pensam e investigam dos que escutam, executam e reproduzem.

Entendo que o deslocamento de realidades e contextos de interação pode, em certo sentido, ter motivado novos modos de compreender os contextos que originaram os entendimentos anteriormente apresentados pelas acadêmicas. Ou seja, sair do centro da situação em direção às suas margens, suas fronteiras, encontrando seus limites que, a partir de então, passam a ser percebidos como móveis e descontínuos, permitindo compreendê-los como possíveis de serem alterados.

6.3 Os Entre-Lugares da Formação: sobre avanços e dificuldades

Podemos destacar que os processos de reflexão permitiram a discussão de temas que extrapolaram o âmbito da disciplina, o que demonstra que o potencial das aulas como encontro de percepções e análises distintas depende de intencionalidade pedagógica para tal. As temáticas desdobradas articularam-se à questão central e responderam às necessidades surgidas de auto-reflexões e de discussão no grupo de trabalho, e estas expressam, de certa forma, perspectivas e visões de mundo que os sujeitos educativos inter-relacionam. O trabalho em grupos demonstrou ser fundamental para o encadeamento e a seqüência do programa, uma vez que as interações intragrupos eram articuladoras de percepções e entendimentos diferentes sobre uma mesma temática, como nas interações inter-grupos as posições anteriormente tomadas eram fortalecidas e/ou desestabilizadas quando nos momentos de confronto com os outros grupos, possibilitando diferentes enfoques para as temáticas em estudo, desestabilizando suas convicções e territórios nos quais subjetivamente estavam firmadas.

Neste sentido, entendo que o programa se constituiu como um mapa, guiando o planejamento e o replanejamento das aulas e provocando as decisões acerca dos caminhos a serem trilhados, avançando na criação de contextos relacionais capazes de acolher os diferentes interesses e necessidades de saberes. Os conflitos e divergências foram expostos e problematizados mediante a disponibilidade para o entendimento, o que exigiu o posicionamento de todos os participantes para encontrar soluções; ou seja, avançamos na organização da aula como busca de negociação de sentidos e de significados para minhas práticas educativas. Todas as decisões foram tomadas mediante exposição de argumentos, consolidando uma “aptidão” para o diálogo e exercício do descentramento como

“[...] capacidade de olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura. Descentramento que possibilita ao indivíduo enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e de imaginação” (NANNI, 1998, p. 28-9).

A nossa proposta de trabalho funcionou como fonte de conhecimento educacional na medida em que foi gerado de discussões e problemas a serem resolvidos, como a avaliação, o plano de trabalho diário como pauta a ser respeitada e implementada, e a utilização e a incorporação de novos termos/conceitos como

“suportes” educativos. À medida que desencadeávamos meus planejamentos, procurávamos explicitar que estes estavam em conexão com determinadas concepções acerca da formação profissional para professores, indicando que a organização curricular pode ser recriada de acordo com as intencionalidades explicitadas e negociadas ativamente pelos sujeitos educativos envolvidos. A expressão desses entendimentos acerca do trabalho educativo configura, assim, minha intencionalidade de organizá-lo como atividade investigativa e problematizadora, pois expõe as compreensões de origem e as necessidades que tivemos de ampliá-las em outras direções mais complexas.

Podemos, ainda, indicar que a dinâmica da elaboração e da reelaboração do programa é desafiadora para todos os sujeitos envolvidos, e para as alunas especialmente, porque não está dada a priori, e exige que o grupo se exponha e explicita seus saberes para que o trabalho tome forma e faça sentido.

Destacamos, além disso, o potencial educativo desta vivência integradora de ensino e investigação aqui proposto no contexto da investigação-ação educacional. Tal perspectiva visa a disponibilizar entendimentos e princípios de procedimentos que superem a divisão do trabalho educativo embasado numa divisão social do trabalho, na qual alguns produzem conhecimento e outros aplicam. Tal diferenciação de papéis na Educação “[...] justifica e se apóia em uma forma de entender a relação entre o conhecimento e a ação” (CONTRERAS, 1999, p. 448. Tradução minha), o que ocorre, segundo o autor, devido a uma consonância de entendimentos da Educação com a racionalização burocrática da sociedade, numa hierarquização social baseada na racionalidade tecno-instrumental. Tal hierarquização gera, de um lado, os produtores e, de outro, os usuários ou aplicadores do conhecimento pedagógico, promovendo a cisão entre o mundo dos acadêmicos e o mundo dos professores. Como consequência, a pesquisa educacional está guiada “[...] pelo desconhecimento e incompreensão da prática educativa e seu funcionamento pelos investigadores” (CONTRERAS, 1999, p. 450. Tradução minha).

Minha intencionalidade era, pois, ao desencadear a negociação curricular entre todos os participantes, vivenciarmos um modelo formativo que conectasse investigação e ensino desde a formação inicial, uma vez que entendo que aprendemos com os modelos formativos que vivenciamos na universidade, desencadeando iniciativas de mudança no planejamento e na condução das práticas de ensino nas quais as alunas

atuam como professoras, estabelecendo a crítica a partir das salas de aula na Pedagogia, o que faz pensar que há necessidade de refletirmos sobre os contextos formativos nas aulas universitárias.

Esperamos ter tornado explícito meu desejo de romper com o modelo tradicional de formação profissional ao propormos uma situação intencionalmente voltada à decisão centrada na participação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que expúnhamos ao grupo meus objetivos e referenciais de trabalho. Tais referenciais situam-se ainda, na compreensão de que há uma imposição do mundo acadêmico sobre o mundo dos práticos, e, de alguma forma, também poderíamos afirmar, do conhecimento do professor sobre o conhecimento dos alunos.

A estratégia da negociação curricular pode ser uma das formas de o poder de decisão não ficar depositado apenas num dos extremos dessa relação, pois se repartem as decisões sobre os focos de preocupação que merecem ser aprofundados, os interesses que devem predominar, quais mudanças realizar, que referenciais de análise usar. E, principalmente, se torna fundamental explicitar as intencionalidades das ações estratégicas do trabalho educativo, aproximando qualquer contexto disciplinar do contexto da Didática, uma vez que as decisões sobre a organização, seleção e condução da organização do trabalho educativo se tornam pontos de aprendizagem.

Por último, com essa perspectiva que conecta investigação e ensino, e busca superar a tradicional divisão entre os que prescrevem e os que aplicam o conhecimento científico, também se pode evitar a expropriação dos dados de pesquisa aos participantes. Neste sentido, a investigação-ação educacional recoloca nos sujeitos professores (hoje alunas em formação) o poder de decidir sobre os focos do estudo, fortalecendo a subjetividade que os origina decidindo, também, sobre o tratamento dos dados e realizando análises críticas do valor que têm as conclusões obtidas (CONTRERAS, 1999).

Deve ficar registrado, por fim, o desafio de propor e coordenar o processo avaliativo, uma vez que os registros individuais e coletivos dos percursos podem não abarcar os diferentes níveis e processos desencadeados, e também se os termos e/ou conceitos incorporados ao universo conceitual das alunas podem ser considerados indicadores de aprendizagem na avaliação do trabalho com a formação de professores. Estar alerta para que este processo de avaliação não seja uma “ruptura de sentido” do trabalho pedagógico pautado pela Educação dialógico-problematizadora é, ainda, um

desafio para nós, pois a codificação limita a avaliação realizada pelas pessoas e pelos grupos a respeito de seus percursos e processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar sobre a formação educacional de professores da Educação Infantil e na tentativa de elaborar uma proposta de Pedagogia intercultural, esta tese busca explicitar algumas questões centrais em diferentes dimensões: a dimensão da sala de aula, de adultos e crianças, da Educação Infantil e da universidade; a dimensão dos sujeitos, professores formadores, professoras experientes e alunas professoras da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina; a dimensão de referências teóricas que emergiram como constructos a serem utilizados como ferramentas para a reconstrução da experiência; a dimensão de referências práticas, de jovens e adultos em formação, que foram orientando a construção e a reelaboração das situações concretas existenciais que deram vida e sentido a esta tese.

A presença simultânea destas diferentes dimensões foi dando forma às questões da tese, em que, como um grande fórum de negociação, concorreram por diferentes níveis de visibilidade: por que a infância desafia as práticas educativas convencionais? Por que considerar a multidimensionalidade da infância uma questão para a formação de professores da Educação Infantil? O que a Pedagogia precisa considerar da infância para ampliar suas referências para a formação de professores? Por que conectar o campo da Didática à questão – emergente no Brasil – da intercultural? Quais avanços educativos as práticas escolares podem ter com essa articulação? Que significados e implicações tal dimensão adquire na formação profissional do educador da infância?

Na tentativa de elucidação destas questões, na primeira parte da tese foram abordadas algumas referências que se constituíram em constructos utilizados para a re-escritura da experiência. Considerando a investigação e a colaboração como princípios educativos para a formação docente, os constructos auxiliaram na compreensão dos limites e possibilidades da investigação da realidade dos educandos como fonte para a prática educativa em Educação Infantil. Os desafios da experiência datada e refletida situavam-se na inserção dos conteúdos sociais na programação curricular como forma de contemplar as informações das realidades dos sujeitos educativos na cultura escolar.

As reflexões sobre a experiência avançaram e foram, como ferramentas teóricas, produzindo novos desafios. A prática formativa estava desafiada pela necessidade de compreender que as crianças são sujeitos sociais que expressam mais que sua estrutura

social. Expressam modos de representar, entender e ser no mundo que são elaborados ativamente nas relações entre estrutura social e modos de vida, elaborados a partir da sua inserção dinâmica nos contextos de vida. A centralidade da criança como sujeito de cultura emerge dessas reflexões, colocando a alteridade como uma questão a ser considerada na organização de propostas educativas da Educação Infantil. A formação de professores precisa, neste sentido, instrumentalizá-los para a investigação dos referentes culturais que as crianças elaboram em seus contextos de origem e expressam nas situações educativas. A pesquisa identificou o desafio de que as propostas didático-pedagógicas para a Educação Infantil devem considerar a programação educativa no sentido de recontextualizar os conteúdos escolares a partir da negociação entre as culturas das crianças e dos adultos, reelaborando seus sentidos e significados.

Faz sentido e torna-se necessário, então, uma perspectiva formativa que contemple as relações que vêm se constituindo entre Educação e cultura, entre ensino e investigação, a partir das diferentes formas de os professores se posicionarem em suas práticas cotidianas. Ao mesmo tempo em que temos uma abertura epistemológica para a reflexão e a investigação Didática, as práticas educacionais passam, significativamente, a incorporar o componente cultural como um elemento determinante dos seus processos pedagógicos. Assim, quando mergulhamos nos percursos de formação, fomos focalizando as necessidades formativas que adquiriam novos contornos à luz das referências da Educação intercultural. Ao se perguntarem sobre por que as crianças não demonstravam interesse pelas atividades propostas, as alunas professoras desafiavam os referenciais que tínhamos no momento e questionavam a orientação teórico-metodológica de suas práticas de ensino à luz da dúvida e do conflito. Também quando, no contexto da entrevista socioantropológica, se perguntavam sobre a função da escola para as crianças, e sobretudo, para professores que vêem seus conteúdos se esvaziarem de sentido diante das necessidades e interesses da cultura institucional da escola, estavam desafiando os sentidos que atribuem ao conhecimento escolar, à função docente e à escola para a vida das pessoas.

A perspectiva educativa assumida em minhas práticas formativas, situada no escopo da ciência educativa crítica e na expansão do espaço democrático na construção da escola oficial, permite que os elementos surgidos do interior da assim chamada Escola para Todos, do coração mesmo das contradições do movimento por universalização do acesso e permanência de toda a população infantil e jovem na escola, adentrem os espaços do saber acadêmico e desafiem nossos referenciais. Através da

investigação da realidade concreta, da escola em suas relações com o sistema social, a programação curricular é ampliada em suas dimensões disciplinares, gerando as temáticas a serem pautadas nos contextos disciplinares da formação docente. E, quando as alunas se questionam acerca das relações entre a estrutura social e a função da escola, expressam o potencial formativo da abordagem da investigação-ação educativa para o questionamento dos conhecimentos tácitos que sustentam minhas visões de mundo.

Assim, destacamos a presença de dois processos distintos, mas simultâneos, no interior da universalização da Educação escolar. Ao mesmo tempo em que promove o acesso de grandes contingentes populacionais ao conhecimento valorizado socialmente, promove formas institucionalizadas de exclusão pela negação das diversidades culturais e sociais que permeiam o espaço educacional. As práticas escolares que se orientam por padrões culturais homogeneizadores e hegemônicos adotados pelo sistema escolar, que pode ser denominado de “modo de dominação legal” (REIS, apud MORIN, 2000), negam as diversidades e, conseqüentemente, mantêm e ampliam a desigualdade social.

O reconhecimento desses processos de exclusão no interior das práticas educativas escolares nos torna cientes de que a busca de referências críticas e radicais para a Educação das crianças e jovens não pode ignorar essas marcas históricas de sua constituição; mas torna, também, claro que essas condições originais produziram múltiplas relações de resistência, de criação, de disjunção e de polivalência.

A partir da presença, na formação pedagógica, dos interstícios e das ambivalências das inter-relações entre indivíduo-sociedade, o todo e as partes, constitui-se uma racionalidade não mais unidimensional, mas multidimensional. Trata-se de um conhecimento fundado na incerteza e na contradição que expressa a “solidariedade” dos fenômenos entre si, como diversos e distintos que se influenciam e se transformam mutuamente.

Neste sentido, a investigação em contexto escolar é uma ferramenta e uma estratégia para estabelecer a capacidade de diálogo problematizador com as diferentes condições concretas, os diferentes contextos, os diferentes sujeitos que interagem na situação educativa. Ao mesmo tempo em que a investigação torna as práticas de ensino investigativas, ampliando o universo do conhecimento educacional do docente, estabelece uma necessidade dialógico-problematizadora com os diferentes modos de ser, pensar, viver e pôr-se no mundo expressos por sujeitos educadores e educandos. A estratégia da negociação curricular, destacada no segundo itinerário formativo, é um exemplo do seu potencial para o trabalho pedagógico na medida em que a decisão sobre

os temas e as formas de estudo é partilhada entre professores e alunos. Seu potencial está, também, no envolvimento ativo do grupo, visto que as questões de estudo são originadas de necessidades formativas sentidas pelos sujeitos como mediação entre dois contextos escolares: da Educação básica e da universidade. A investigação, como princípio educativo aplicado através da negociação curricular, desafia os critérios de seleção e hierarquização dos conteúdos escolares na medida em que potencializa novas bases de pensamento e ação educacional.

O trabalho do formador, e do professor pode, então, se constituir numa atividade de investigação que considere a complexidade, a dinamicidade, a natureza contraditória das relações estabelecidas nos contextos onde ocorre. Deve-se considerar, aqui, as dimensões sociocultural e psicoafetiva como entrecruzamentos de pontes que compõem o campo educativo, fornecendo guias para a ação educativa a partir de sua intencionalidade dialógico-problematizadora.

Conforme Stoer e Cortesão (1999), a formação do professor, assumindo esta perspectiva, extrapola a reprodução descomplexificada do conhecimento educacional e escolar, e transforma-se “[...] numa atividade relacionada com uma produção de um saber que tem lugar numa área específica do conhecimento e que é desenvolvida de uma outra forma, através do processo de construção/elaboração que lhe é próprio” (p. 75).

A perspectiva educacional que tenha como propósito educativo e horizonte a ampliação dos limites disciplinares em direção à multidimensionalidade do conhecimento implica, também, o reconhecimento do outro e das suas diferenças – de identidade cultural, papéis sociais, etnia, religião, gênero, idade – como fator importante para recuperar a diversidade, a heterogeneidade e a validade dos conhecimentos.

Isso vale, sobretudo, para a Educação da criança menor de seis anos, pois se trata de indagar acerca de suas necessidades para potencializar seu desenvolvimento, oferecendo a ela os mediadores da cultura do meu tempo. Ao tratar das potencialidades educativas da escola, identifiquei o vigor da abordagem intercultural, sobretudo, na Educação da criança menor de seis anos, quando a escola se indaga sobre as necessidades infantis, visando a potencializar seu desenvolvimento. Assim, quando as alunas estagiárias, nos seus registros, se indagaram sobre a propriedade de suas abordagens didáticas com as crianças, estavam revigorando o espaço educativo da escola, através de processos reflexivos e investigativos que antecipavam a observação das necessidades, dos interesses e capacidades de crianças, sociohistórica e culturalmente identificados pelas pesquisas socioantropológicas realizadas. Desta

forma, puderam oferecer às crianças processos de mediação cultural para que, em contextos interativos (base sobre a qual a criança se desenvolve, porque participa das relações sociais permeadas por aspectos históricos, psicológicos e culturais), explorassem curiosamente o mundo objetivo e subjetivo que lhes foi apresentado. Entretanto, o meu roteiro de entrevista (Anexo C) não contemplava diretamente a criança. Mesmo que as alunas- professoras identificassem a necessidade de focalizar a infância como centralidade, essa deveria advir da observação direta da ação infantil no espaço escolar, o que dependia da habilidade e da experiência em prestar atenção e destacar os elementos que podiam auxiliar nesses registros. Isto está demonstrado quando a aluna professora Gládis, ao escolher as falas significativas para orientar seu planejamento inicial com o grupo de crianças, considerou menos importante a expressão das necessidades infantis como questão problemática, como foco de conflitos a serem trabalhados exatamente pelo seu tema gerador. Percebia o que estava mais explícito: o desejo dos pais de verem seus filhos adaptados e apresentando bom rendimento educacional. Interpretava as falas dos adultos em oposição às necessidades infantis. Considerava de menor importância para o processo de investigação temática exatamente a tensão existente entre a expectativa/versão dos pais e as atitudes/ações das crianças observadas no ambiente escolar.

Reconheço, nesse sentido, que a infância, de um lado, é um outro mundo, do qual produzimos uma imagem mítica; mas, por outro lado, não é um mundo que exista separado: a criança busca participar do nosso mundo apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu/nosso tempo, vivendo e desenvolvendo-se intensamente nessas relações. Nesse sentido, a Educação da/na infância é uma via de acesso para a inserção social, já que, como função primária, nela se inscrevem momentos fundadores de passagem do crescimento pessoal.

Sob esse enfoque, a Didática, no interior dos processos formativos, passa a constituir-se como o campo de articulação entre as relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafetivo, e as atividades/intervenções criadas no “território pedagógico”. A Didática constitui-se como o lócus fecundo da investigação educacional e, portanto, como o elemento promotor e condutor da Pedagogia intercultural à medida que relaciona entre si as dimensões culturais e as dimensões pedagógicas da infância.

Portanto, além de estarmos propondo um quadro de análise e ação no interior da própria especificidade epistemológica e metodológica da Educação, o projeto formativo visa a desenvolver uma perspectiva de formação de profissionais da Educação Infantil

que leve em conta a diversidade e a capacidade de “negociação com a diferença”. Por isso, insistimos que a tarefa do professor não se restringe à transmissão/reprodução de conhecimentos científicos simplificados e reduzidos para o universo da Educação da infância ou da formação inicial de jovens e adultos.

Para mim, esta perspectiva permite agregar um elemento potencialmente novo para a práxis educativa. Refiro-me ao entendimento da criança como colaboradora ativa no interior dos contextos culturais nos quais estão aprendendo a viver o presente e a projetar o futuro, justamente porque são estes contextos culturais que potencializam suas ações, e não apenas as restringem.

O que me faz considerar que a perspectiva formativa precisa incorporar a noção de criança como sujeito que não apenas reproduz as formas e os mecanismos de controle de comportamento apreendidos dos adultos, mas é alguém que reelabora e produz novas formas de agir, banhadas na experiência humana em diferentes contextos, nos territórios próprios da vida. Sustentando esta concepção, temos a cultura das crianças como um lugar transitório da reprodução cultural (JAMES, JENKS e PROUT, 1998), isto é, “[...] são as crianças que, ao ocuparem o lugar transitório específico no decorrer de sua vida como elas fazem, tornam-se, necessariamente, os principais veículos de cultura para as gerações seguintes” (p. 3).

Compreender que o lugar transitório da infância – como um lugar de aprender a ser, já sendo, e o seu devir – não é apenas um momento de socialização ou de divergência em relação à cultura dos adultos, mas um processo através do qual as crianças produzem formas distintivas no modo simbólico, individual e coletivamente, em que o conteúdo indica que elas estão aprendendo a fazer cultura.

Os novos estudos sociais da infância possibilitam perspectivar a ação educativa com crianças pequenas de forma mais ampliada, superando, em muito, a idéia de aluno: a criança é ativa colaboradora na elaboração e na significação dos conteúdos a que é exposta.

Os vários aspectos da infância a serem considerados pela Educação podem ganhar visibilidade se abordados pela perspectiva intercultural da Educação. O desafio é compreender a constituição “plural e fluida” da identidade infantil, de modo a questionar as práticas monoculturais escolares, para as quais a criança é vista em sua negatividade: imatura, menor, ignorante, a-luna, o que nega sua posição de sujeito. Como proposta para superar a visão de falta/carência da criança imatura, aponto para

uma modalidade educativa como movimento de criação de cenário de vivências, que podem ser produzidos pela investigação-pesquisa em ensino.

É nesse sentido que entendo as pedagogias interculturais, pois, além de redimensionar o papel cultural da escola, colocando-a em sintonia com as culturas do meu tempo, atualizando-a a partir do reforço à autonomia (relativa) criadora dos professores, são propostas que não abandonam a escola de sua potencialidade.

Quando a natureza das propostas didáticas com as crianças foi questionada pelas alunas professoras, ou quando as alunas da “Organização Escolar” perceberam as dificuldades que enfrentavam para mudar sua própria prática como alunas, identificamos o potencial da conexão da abordagem intercultural aos processos formativos na Educação, tanto infantil quanto de jovens e adultos. Quando a temática central do trabalho e a projeção da programação que as alunas professoras ou as discentes da UFSC elaboraram eram questionadas pela atitude colaborativa e ativa dos sujeitos que se educavam, tornou-se evidente a potencialidade da abordagem intercultural para a Educação na formação do professor. A compreensão da natureza ampliada e multidimensional do conhecimento é alcançada pela aproximação à prática, num processo em que aprender a ensinar está articulado entre teoria e prática, ativado pelo contato com situações práticas que, analisadas e refletidas, são fonte do conhecimento ampliado do conhecimento didático.

Exemplificamos este princípio através de meus registros do quarto encontro com as acadêmicas da disciplina Organização Escolar I (19/9/2000, primeiro itinerário). Eles evidenciam que a sistematização das questões de estudo em grupo pode orientar a elaboração da programação curricular, indicando a possibilidade de coerência entre o pensar e o fazer a Educação. Ao destacarmos que

O grupo está muito concentrado. [...] os textos escolhidos orientaram a elaboração do roteiro de observação, e ainda (!!!) potencializou a reflexão sobre a ação como ação para a mudança; a mudança por causa também da minha ação (ou a escola está assim e serve pra reproduzir); é o espaço individual em relação ao social, à situação mais ampla (Diário de Campo, 19/9/2000).

Explicitamos que as acadêmicas aprendem com a experiência formativa mais que conteúdos disciplinares. Aprendem que, para que os princípios de ação curricular não sejam desvirtuados pela prática curricular, deve haver coerência entre os referenciais teóricos e os referenciais metodológicos na prática educativa formativa.

Assim, quando meus planejamentos no estágio-docência focalizaram a vivência de procedimentos metodológicos para a elaboração curricular, através do diálogo problematizador entre realidade e necessidades formativas, buscávamos demonstrar que a aula é um momento de investigação em ensino. Além de tornar evidente que os conteúdos escolares são recortes selecionados de conteúdos culturais transformados em conhecimentos científicos, a abordagem dialógico-problematizadora, através da eleição de temas geradores, desvela e reconstrói os conteúdos escolares, ressignificando-os. Buscávamos demonstrar, sobretudo, que a autonomia e a criação docente são, ao mesmo tempo, produtos e produtores da prática educativa crítica, que exige a coerência entre o fazer e o pensar a Educação.

Nessa perspectiva, os limites disciplinares são redefinidos, e as fronteiras entre os papéis de pesquisadores e professores, educandos e educadores são redesenhadas. À medida que ensinamos, aprendemos, como também aprendemos ao ensinar, seja na relação da professora formadora com alunas professoras, seja na relação das alunas professoras com crianças da Educação Infantil. Minhas aprendizagens são de níveis diferenciados, porque a professora formadora aprende com as elaborações que as alunas professoras desenvolvem, e isto favorece a aprendizagem da aprendizagem, ou meta aprendizagem, quando dessa experiência se produz o conhecimento pedagógico.

O entrecruzamento das várias dimensões de conhecimento configura a perspectiva pedagógica intercultural no contexto da formação de professores, mediada pela abordagem da investigação-ação educacional. É assim que entendo uma pedagogia e uma Didática da Educação Infantil com base na perspectiva da Educação intercultural, na qual a atitude dos educadores orienta a organização dos grupos, das atividades e das liberdades para as trocas entre diferentes modos de ser, sentir e aprender. Atitude essa, aprendida e fortalecida nas formas de organização vivenciadas como aprendizagem no decorrer de todo o processo.

Finalmente, ao longo desta pesquisa muitas referências foram trazidas para auxiliar na elaboração e na reescritura de minha experiência de formadora. Agiram no sentido de ampliar as reflexões produzidas pela experiência, indicando elementos potenciais a serem incorporados como ferramentas teóricas no trabalho docente. A averiguação da experiência elegeu a perspectiva intercultural para a formação de professores, um importante constructo a ser considerado na programação curricular da Educação Infantil na medida em que explicitou a presença das crianças como elemento a ser tematizado pelos instrumentos metodológicos nos contextos da formação de

professores. Referi-me ao desafio de trazer, para a programação educativa, as referências originadas da investigação adequadamente feita com as crianças pequenas para elaborar/reelaborar, sistematicamente, as manifestações da sua infância e das suas culturas. Ou seja, investigar e acolher não só as expressões e identidades dos adultos, que a fonte socioantropológica tem indicado, mas, sobretudo, acolher as manifestações infantis “levantadas” de forma tão sistemática quanto possível, para potencializar condutas didático-pedagógicas baseadas no encontro com a diferença. Para tanto, precisamos incorporar “técnicas e instrumentos” investigativos próprios para captar o movimento infantil e a densidade das interações e dos contextos nos quais vivem, sua expressão imaginativa, a fantasia, a intensidade afetiva e a curiosidade como elementos dessa lógica. Por fim, entendo que a ampliação das referências da formação de professores da Educação Infantil ocorre porque a Didática religa e mobiliza conhecimentos de ordem metodológica, epistemológica e pedagógica. Conectada à questão intercultural, traduz, no plano didático-pedagógico, o encontro/confronto entre diferentes sujeitos e contextos, o que exige do docente a utilização de outras linguagens além da oral/escrita e favorece a ampla expressão humana. Pautada em atitudes dialógicas, a ação docente reconhece os significados próprios da interpretação das crianças e projeta situações desafiadoras à sua curiosidade, que não precisam respeitar e precisam mesmo ir além da versão disciplinar do conhecimento. Enfim, indico que foi a partir desta conexão, que a Didática se configurou como território de criação do trabalho docente nesta pesquisa.

Para concluir, a seguir é apresentado um esquema gráfico, cuja característica reside na apreensão sintética da proposta de organização curricular como desafio à formação educacional inicial para o profissional da Educação Básica, especialmente a infância, expressando, através de conceitos-chave, as temáticas que se entrecruzam na organização de um modelo formativo em nível superior. Além disso, como “desenho”, sugere a investigação como princípio e ação estratégica para a formação inicial em universidade, uma vez que compartilha do pressuposto de desafios formativos como base na ampliação do conhecimento educacional em ciclos de trabalho que envolvem planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento.

FIGURA 4 – PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Essa proposta propõe extrapolar a transmissão/reprodução de conhecimentos como função da Educação, implicando a abertura programática de seus currículos, pois não são suficientes os receituários sugeridos pelos diferentes níveis do sistema de ensino. Como a investigação problematiza os contextos e referências dos sujeitos, abre-se para a composição de outras temáticas não necessariamente preestabelecidas na programação; a abertura epistemológica e metodológica se faz, assim, porque, ao invés de excluir os elementos contrários ou antagônicos à lógica curricular, inclui-os como indissociáveis e indispensáveis à compreensão das realidades.

E, neste sentido, as estratégias colaborativas comprometem a ação educativa para a abertura em muitas dimensões: abertura cultural – uma vez que os princípios estruturantes da cultura de origem dos sujeitos são ampliados como referentes para seu pensamento e ação, como etnia, gênero, classe social, posição/condição social; abertura pedagógica: já que as relações e os contextos a serem considerados para a organização educativa, se tornam mais ampliados e complexos, não podendo ser ignorados nos processos de transposição ou recontextualização Didática; abertura epistemológica: uma vez que os conhecimentos traduzidos à Educação da infância não podem mais ser tratados de modo unidimensional e simplificado, visto que estão banhados pelas múltiplas referências dos contextos dos quais as crianças se originam, compondo uma complexa teia de significados e experiências sociais.

Além de colocar esta proposta em discussão no interior do curso de Pedagogia, a tese apresentada sugere uma futura questão de investigação a ser desencadeada. Se a criança é a centralidade na proposta didático-pedagógica, quais instrumentos metodológicos podem ser elaborados a partir da perspectiva intercultural na Educação Infantil?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; e KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da Pré-Escola. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE. **Boletim**. Campinas, v.4, set., 1998.

ANGULO, F. R. **Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa**. N. 11, 1990.

ANTOLIN, V. B. La didáctica como espacio y área de conocimiento, fundamentación teórica e investigación didáctica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, vol 2, **Anais...** Florianópolis, 1996. p. 73-96.

BALLENILLA, F. **Enseñar investigando**. ¿Cómo formar profesores desde la práctica? 3. ed. Sevilla: Díada, 1999.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação e Realidade**, Os Nomes da Infância. Porto Alegre, vol. 25, n.1 p. 93-113, jan/jun. 2000.

BASTOS, F. P. de; GRABAUSSKA, C. J. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. **Heuresis, Revista Eletrônica de Investigación Curricular y Educativa**. Vol.1, n. 2, 1998.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL/MEC. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL/MEC. **Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Parecer N° CNE/CP 009/2001, aprovado em 8/5/2001. Brasília: MEC, 2001.

BONDIOU, e MANTOVANI. **Manual de educação infantil**: a criança de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. “Sobre as artimanhas da razão imperialista”. **Escritos de Educação** (Prefácio). Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 17-32.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p.75-86.abr./jun. 1992.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/COEDI: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994, p. 32-42.

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas do ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997.

CARDELLI, Jorge. Una política educativa de exclusión social. In: **Versiones**. Publicación del Programa “La UBA y los profesores”. Número especial n. 7-8. Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Argentina, p. 9-11, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CERIZARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes**, n. 35, p. 65-78, 1995.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS D. J. El sentido educativo de la investigación. In: PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN R. J. Y.; ANGULO F. R. (Editores). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal Textos (25), 1999.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a Educação Inter/Multicultural. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n.7 p.7-28, 1997.

COSTA, M. V. Currículo e políticas culturais. In: COSTA, M. V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, p. 37-68, 1998.

CUBERES, M. T. G. **Entre as fraldas e as letras**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CUCHE, D. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru: Edusc, 1999.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. 207 p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Lisboa: Unesco/Edições Asa, 1996.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscu: Progreso, 1987.

ELLIOTT, J. What is action-research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, p. v. 10, n.4, p. 355-357, 1978.

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo M. (Org.) **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FARIA, A. L. G. de **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas: Ed. Unicamp. 1999. (Coleção Teses).

FARINA, C. **Vida como obra de arte –arte como obra de vida: por uma pedagogia das afecções**. 1999. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FLEURI, R. M. Para além dos processos de sujeição disciplinar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n.2, p. 69-87, jul-dez, 1997.

_____. Educação popular e complexidade. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Conhecimento e Poder:** em defesa da Universidade Pública: Programação e Resumos. Caxambu, p.133.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000 (a), **Anais...** Porto Alegre: UFRGS-ANPEd, p.1-15, CD-Rom.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-81, 2000.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. N 23, Maio/jun/jul/ago, 2003.

_____.(Org.); SILVA, G. F. da; SOUZA, M. I. P. de; AZIBEIRO, N. E.; OROFINO, M. I. R.; SIEWERDT, M. J. **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A: **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, cap. 4, p. 63-92, 1998.

FRANÇA, G. W. **Tia, me deixa brincar!:** O espaço do jogo na educação pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1990.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo:** relatos de uma professora. 14 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. 3. ed. São Paulo, Instituto Pichon-Rivière de São Paulo: 1991.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação**. Texto apresentado na sessão conjunta dos GTs Currículo e Didática, ANPEd, Caxambu, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. (1973).

_____. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Cap. II, pp. 45-66.

GHIRALDELLI Jr., P. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. In: **Revista Educação e Realidade**. vol. 25, n. 1, p. 45-58, Jan/Jun. 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa pós-moderna. In: **Las perplexidades ante el curriculum**. Disponível em <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>> Acesso em 3 mar. 2000.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**. V. 56, n. 3, Aug. 1986.

_____. Professores como intelectuais transformadores. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, cap. 9; p. 157-164, 1988.

GÓMEZ, J. M. R. Formación teórico-práctica del docente: una propuesta de trabajo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 20., n. 32, 1997.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Trabalho apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL,

GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, com a temática “Identidade, diferença e mediações”, Florianópolis, 8-11/04/2003.

GOODSON, I. F. **El cambio en el currículum**. Barcelona: Octaedro, 2000.

GRABAUSKA, C. J. e de BASTOS, F. P. (et al.) **Ciclos de Investigação-ação educacional na sala de aula**. <http://www.ufsm.br/ce/amem> Acesso em: 13 dez. 2002.

HADDAD, L. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. **Anais...**, 20. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, Caxambu: 1997.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Título original: The question of cultural identity. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro 104p.

HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. In: PÉREZ GÓMEZ, J.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F. (Editores). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

JAMES, A.; JENKS, C; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998. (capítulo 5, pp. 81 a 99).

JANSON, M. do C. **Fonte sócio-antropológica**. Assessoria da Secretaria de Município da Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, 1997. (mimeo.).

JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1986.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** [“Aufklärung”]. In: **Textos Seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Edição bilíngüe.

KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J. Y.; ANGULO F. R. (Editores). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal Textos (25), 1999.

KEMMIS, S.; MACTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KISHIMOTO, T. **O jogo, a criança e a educação**. 1992. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo: 1992. São Paulo.

_____. Jogo, brinquedo e brincadeira. **Pro-posições**. Campinas: , v.6, n.2, p.46 - 63, 1995.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Rio de Janeiro, 1993. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie: paradoxos e desafios da contemporaneidade. **Anais... CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA**. Braga: 2000.

KUHLMANN JR., M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Pro-Proposições**. Campinas, n.3, v.21, nov., 1996. p. 24-35

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÉFÉBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARITAIN, J. **Elementos de Filosofia II: a ordem dos conceitos. Lógica formal**. 9.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A pedagogia da utopia**. Conferências na UNISC. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

McMAHON, T. In: Reflective practice synonymous with action research? **Educational Action Research**. vol. 7, n. 1, p. 183-191, 1999.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O paradigma da complexidade. In: MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reencontre avec Edgar Morin: pour une réforme de la pensée. In: BROUET, O.; PIERRELÉE, M-D. **Cahiers Pédagogiques**, n. 268, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; et al. **“A diversidade cultural nas propostas “Escola Plural” e “Multieducação”**. Trabalho apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, com a temática “Identidade, diferença e mediações”, Florianópolis, 8-11/4/2003.

MOTTA, F. de M. **“Raça, gênero e classe: exclusões e violências nas relações entre nativos e turistas em Florianópolis.”** Trabalho apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, com a temática “Identidade, diferença e mediações”, Florianópolis, 8-11/4/2003.

MUNHOZ, A. V. **“A diferença na instituição escolar: formas hierarquizadas de normalização/normatização.”** Trabalho apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, com a temática “Identidade, diferença e mediações”, Florianópolis, 8-11/4/2003.

NANNI, A. L’educazione interculturale oggi in Italia. Brescia: EMI, 1998. In: FLEURI, R. M. (Org.) **Intercultura e movimenti sociali**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

NARODOWSKI, M. **Infancia y poder**: la conformación de la Pedagogia moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: Da SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores. **Anais...SEMINÁRIO DA FEUSP**. São Paulo: USP, 1996.

OLIVEIRA, A. P. de. **Os estereótipos e suas variações na oralidade escolar**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Rio de Janeiro: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Z. (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Identidades culturais no contexto da globalização**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, Conferência de abertura. Goiânia, 26 a 29 de maio de 2002.

PACHECO, J. A. A Educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, 2000a.

_____. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1995.

_____. **Tendências de descentralização das políticas curriculares**. Texto apresentado e discutido na 5^a sessão Seminário Especial: A (re)construção dos saberes no campo da formação, 2000b PPGE/UFSC. (mimeo.).

PÉREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. e TAVARES, M. T. G. Quem conta o fazer, aumenta no coletivo o conhecer. In: GARCIA, R. L. e LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001. (Col. O Sentido da Escola).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender para transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, cap. 11. p. 353-380, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. 8. ed, Sevilla: Díada. 2000.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdiUFSCar, 1995.

PUIGGRÓS, A. Transformación y política educativa. **Versiones**. Publicación del Programa “La UBA y los profesores”. Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, número especial n. 7-8, p. 52-57, Argentina, 1997.

QUIROGA, A. **Matrices de aprendizaje**: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1991.

ROCHA, E. A. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: “Crescer e Aparecer” ... ou para uma Sociologia da Infância. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 67-88, 2002.

RÖESCH, I. C. C. “**Ressignificando a formação docente: um estudo sobre as histórias de vida dos professores afro-brasileiros.**” Trabalho apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, com a temática “Identidade, diferença e mediações”, Florianópolis, 8-11/4/2003.

SARMENTO, J. M. **Educação e políticas de exclusão**: a negação dos direitos da infância. In: **Anais...** Versão provisória apresentada ao FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2002, Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

_____. M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Porto: Editora Bezerra, 1997. Portugal (7-30).

SILVA, A. F. G. da **A busca da organização curricular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 1999. Exame de qualificação – Mestrado/*upgrade* Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, G. F. DA. “**Marcas Interculturais na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio.**” Trabalho apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, com a temática “Identidade, diferença e mediações”, Florianópolis, 8-11/4/2003.

SILVA, T. T. Da; MOREIRA, A. F. B. M.(Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIRNA, C. **Pedagogia interculturale:** concetti, problemi, proposte. Milano: Guerini Studio, 1997.

_____. (a cura di). **Docenti e formazione interculturale.** Torino: Il segnalibro, 1996.

SOUZA, I. **Construtores de pontes:** explorando limiares de experiências em educação intercultural. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra:** da Pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TOMAZZETTI, C. M. **As práticas pedagógicas em educação infantil:** do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. **Arqueología de la escuela.** Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991. (Coleção Genealogía Del Poder, n. 20).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.